Les facteurs influant la planification de cours : étude de cas à l'Institut Américain Universitaire

Agnes Lucanik

▶ **To cite this version:**

Agnes Lucanik. Les facteurs influant la planification de cours : étude de cas à l'Institut Américain Universitaire. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02984285

HAL Id: dumas-02984285

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984285

Submitted on 18 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ d'AIX MARSEILLE

UFR Arts, lettres, langues et sciences humaines
Département de Français langue étrangère

Mémoire de master

Mention Sciences du langage

Spécialité Français Langue Etrangère

2018 /2019

Agnès Lucanik

Les facteurs influant la planification de cours : Etude de cas à l'Institut Américain Universitaire

Sous la direction de :

Combe Christelle maitresse de conférences

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Combe. Je la remercie pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je voudrais adresser toute ma gratitude à Estelle Roger-Fix pour m'avoir donné l'opportunité de faire mon stage à l'Institut Américain Universitaire, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son implication en tant que tutrice.

Je tiens également à remercier les membres de l'Institut Américain Universitaire pour leur accueil chaleureux et pour la bienveillance dont ils ont fait preuve à mon égard.

Par ailleurs, je tiens à adresser mes sincères remerciements aux enseignantes qui ont bien voulu m'accorder du temps pour m'aider dans mes recherches.

Je voudrais remercier infiniment Cécilia Pierret, Lucie Grimaud et Nathalie Prange qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et répondre à mes questions durant mes recherches.

Je voudrais aussi exprimer toute ma gratitude à ma famille, mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de la rédaction de mon mémoire.

Chcel by som sa poďakovať mojej slovenskej a českej rodine za povzbudenie ma vo svojej práci a za to, že mi umožnil písať v ideálnom prostredí! Ďakujem veľmi pekne !

Table des matières

Remerciements **1**
Introduction **5**
Partie 1 Le contexte institutionnel **8**

1.1 L'Institut Américain Universitaire 8

1.1.1 Présentation de l'établissement 8

1.1.2 Les situations d'enseignement 10

1.1.3 Les acteurs 12

Partie 2 Le cadre théorique **13**

2.1 La notion d'agir professoral : des actions complexes 13

2.1.1 Les théories de l'action 13

2.1.2 Définition 18

2.1.3 Entre obstacles et stratégies 19

2.1.4 La posture de l'enseignant : le style professoral, le répertoire didactique et la culture éducative 21

2.2 Le facteur de planification 24

2.2.1 Les fondements de la recherche sur la pensée enseignante 24

2.2.2 Définition 26

2.2.3 Durées, formes et types de planification 26

2.2.4 Les fonctions de la planification 29

2.2.5 Le syllabus : un outil précoce de la planification 31

2.3 Synthèse 33

Partie 3 Méthodologie **35**

3.1 Le métissage des approches méthodologiques 35

3.2 Présentation des données récoltées 38

3.3 La constitution du corpus d'étude 40

3.3.1 Le corpus existant 41

3.3.2 Le corpus de référence 42

3.3.3 Le corpus d'étude 44
3.3.3 La triangulation élargie des données 46

3.4 Traitement et analyse des données 46
3.4.1 Du choix des indicateurs vers le codage des plans et les synthèses 47

3.5 Limites et suggestions 50

Partie 4 L'analyse de l'étude de cas 52

4.1 Les effets du facteur temps sur le facteur de la planification de cours : un témoin de l'expérience enseignante 52

4.2 La place du facteur personnel dans la planification 60

4.3 Les influences du facteur institutionnel sur le facteur de planification 66

Conclusion 70
Bibliographie 73
Index des notions 78
Index des figures 79
Index des tableaux 79
Annexes 80

Annexe 1 Syllabus Cours Semestriel Fall 2018 80

Annexe 2 Syllabus Cours Semestriel Spring 2019 93

Annexe 3 Syllabus Cours Intensif Summer 2019 105

Annexe 4 Syllabus commun Early Start Program Fall 2018 111

Annexe 5 Plan de cours E1CS1 113

Annexe 6 Plan de cours E1CS2 114

Annexe 7 Plan de cours E2CS1 116

Annexe 8 Plan de cours E2CS2 118

Annexe 9 Plan de cours E4CS1 119

Annexe 10 Plan de cours E4CS2 121

Annexe 11 Plan de cours E1ESP1 123

Annexe 12 Plan de cours E1ESP2 124

Annexe 13 Plan de cours E3ESP1 125

Annexe 14 Plan de cours E3ESP2 127

Annexe 15 Plan de cours E3CI1 128

Annexe 16 Plan de cours E3CI2 130

Annexe 17 Listes questions pour les entretiens semi-directifs 131

Résumé 133

Introduction

Les plans ne valent rien, mais planifier vaut tout. [1]

Tels sont les mots, désormais célèbres, qui ont été prononcés par le trente-quatrième président des Etats-Unis Dwight David Eisenhower lors de la conférence sur la réserve exécutive de la défense nationale en 1957. Dans ce discours, le président explique que l'acte de planifier est primordial à la fois pour commencer à travailler intelligemment mais aussi pour pouvoir répondre à tout imprévu éventuel. Ce conseil judicieux ne se limite toutefois pas uniquement à l'armée, il peut s'appliquer à tous les corps de métier. L'homme est constamment en train de planifier son agir. Que ce soit pour une action simple du quotidien comme faire des courses ou bien pour une action à plus grande échelle comme la construction d'une école.

Ces actions dites « planifiées » sont les résultats du processus complexe entre action et pensée. L'homme est amené à gérer continuellement de façon consciente et inconsciente, un dilemme entre ses intentions et l'émergence d'imprévus qui le pousse à changer ses actions planifiées. Ainsi, la planification est omniprésente dans notre société. Cependant, certains métiers, comme celui d'enseignant considèrent la planification comme une étape essentielle pour enseigner. En effet, l'enseignant gère une pluralité d'actions à visée didactique dans le but de réaliser les objectifs fixés. L'enseignant prépare et organise ses séquences didactiques, les met en place à travers des activités préconçues et lors des interactions en classe.

Dans le monde de la recherche, le sujet de la planification de l'enseignant a suscité d'abord l'intérêt de la communauté américaine en Science de l'éducation dans les années 1970. Vingt ans plus tard, de multiples disciplines en Europe ont étendu la recherche sur le sujet en s'intéressant à la pensée enseignante et à l'agir professoral.

Pour ma part, je me suis intéressée à ce sujet lorsque j'ai commencé à enseigner le français langue étrangère à l'Institut Américain Universitaire (IAU) en tant que stagiaire ou employée. Lors de mon stage de master 1, j'ai observé un cours pour des apprenants grands débutants intitulé « Essentials of Elementary French I and II ». L'enseignante responsable de ce cours m'a donné l'opportunité de travailler avec elle et de co-animer le cours. Cela a été très formateur car je me posais beaucoup de questions sur les méthodes d'enseignement utilisées pour enseigner le français à de grands débutants. Toutefois, ce n'est pas le sujet qui a attiré mon attention. En effet, dès les premiers cours,

[1] Extrait du site : https://quod.lib.umich.edu/p/ppotpus/4728417.1957.001/858?page=root;size=100;view=image

je me suis beaucoup intéressée à l'agir professoral et très rapidement, à la planification de cours de l'enseignante. Avant d'observer ce cours, je considérais la planification de cours comme une simple étape de préparation en amont de l'acte d'enseignement. Ma vision a rapidement changée quand j'ai constaté la complexité cachée du sujet après quelques lectures et que j'ai eu accès aux plans de cours de l'enseignante. J'ai été fascinée par les commentaires qu'elle écrivait après chaque cours car j'aurais pu avoir les mêmes réflexions si j'avais été à sa place. C'est pourquoi j'ai focalisé mon travail de master 1 sur les facteurs qui déterminent la planification de cours chez l'enseignant novice.

Suite à l'analyse de mon travail de master 1, j'ai pu constater que la planification tient une place plus importante que les autres facteurs[2] (le facteur temps, le facteur institutionnel et le facteur personnel) qui constituent l'agir professoral. Elle permet non seulement d'anticiper à un certain degré les actions imprévisibles qui peuvent surgir en classe, mais elle aide aussi l'enseignant novice à faire face à tous les nouveaux éléments auxquels il est exposé. J'ai également remarqué que les facteurs qui déterminent la planification de l'enseignant novice se répartissent en deux catégories :

- Ceux qui émanent de l'enseignant comme son répertoire didactique, ses besoins personnels (et plus particulièrement celui de se rassurer) et sa qualité d'organisation.

- Ceux qui proviennent du contexte d'enseignement : l'interaction avec les apprenants, les obligations envers l'institution, la prise en compte du matériel ainsi que de la classe et le dynamisme de cette dernière.

Dans le cadre de mon stage de master 2, l'Institut Américain Universitaire m'a donné l'opportunité d'enseigner à différentes classes et dans différentes situations d'enseignement. Ces expériences m'ont permis de voir la planification de cours sous un nouvel angle. Ainsi, j'ai décidé d'approfondir mon travail sur la planification de cours en prenant en compte de nouveaux paramètres.
Je me suis intéressée aux autres facteurs principaux qui composent l'agir professoral (le facteur temps, le facteur personnel, le facteur institutionnel) ainsi que les situations d'enseignement de l'institut (le séjour linguistique, les cours intensifs de français dans une période limitée et les cours semestriels).

[2] J'ai conservé les facteurs établis dans mon travail de master 1 avec ma directrice de mémoire.

L'expérience que j'ai acquise en temps qu'enseignante m'a poussée à réfléchir davantage à la planification de cours. J'ai pu constater à travers mes lectures et pratiques que la planification de cours est en constante évolution car les processus cognitifs des enseignants changent continuellement pour s'adapter à la complexité de l'environnement dans lequel ils agissent.
J'ai aussi remarqué que les facteurs qui composent l'agir professoral varient d'un enseignant à un autre et d'une situation d'enseignement à une autre. Ainsi, cette étude se portera sur la problématique suivante : dans quelle mesure les facteurs qui composent l'agir professoral influencent-ils la planification ?

Pour répondre à cette question, cette étude de cas s'appuiera sur différentes données récoltées auprès de 4 enseignantes de l'Institut Américain Universitaire et sur une analyse des plans de cours de ces dernières. Ainsi, je débuterai par la présentation du contexte institutionnel. Je développerai ensuite le cadre théorique afin de prendre connaissance des différentes théories et études existantes autour des notions d'agir professoral et de planification. Dans la troisième partie, je présenterai la méthodologie employée pour cette recherche. Autrement dit, j'expliciterai les méthodes choisies, le corpus d'étude ainsi que le traitement des données mis en place. Pour terminer, j'exposerai les résultats de mon analyse.

Partie 1 Le contexte institutionnel

Dans cette première partie, je présenterai le contexte institutionnel dans lequel j'ai effectué mon stage de master 1 et de master 2. Je vais tout d'abord, faire une présentation de l'établissement. Ensuite, j'aborderai les différentes situations d'enseignement visibles au sein de l'institution. Pour finir, je dresserai le profil des acteurs sur lesquels cette étude est basée.

1.1 L'Institut Américain Universitaire

1.1.1 Présentation de l'établissement

L'Institut Américain Universitaire (désormais L'IAU) est une institution américaine privée d'enseignement supérieur, située au cœur d'Aix-en-Provence. Il accueille des étudiants américains âgés de 19 à 25 ans qui suivent un cursus universitaire dans l'une des 250 universités américaines partenaires. C'est un centre d'éducation à l'étranger pour les étudiants de premier cycle qui travaille avec plus de 700 établissements d'études supérieures américain privés et publics. L'institution est l'un des premiers établissements d'enseignement des arts libéraux de style américain en Europe occidentale. Il est sous l'autorité de l'Université Aix-Marseille qui propose aux étudiants américains de participer à un programme d'échange à l'étranger pour un an.
La mission principale de l'IAU,

> is to provide excellence in international education, inspire intercultural awareness, and prepare students for success in a global community through the study of European and Mediterranean history, languages, cultures, and contemporary issues. [3]

L'IAU est composé d'un campus principal à Aix-en-Provence et d'autres programmes satellitaires en Espagne, au Maroc et au Royaume-Uni. L'Institution a été fondée en 1957 par des universitaires et d'anciens diplomates. Il est à la fois agréé par the *Board of Regents of the University of the State of New York*[4] et reconnu par le Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse (et le rectorat

[3] Ma traduction : « vise à fournir l'excellence en éducation internationale, à inspirer la conscience interculturelle et à préparer les étudiants à réussir dans une communauté mondiale en étudiant l'histoire, les langues, les cultures et les problèmes contemporains de l'Europe et de la Méditerranée ». Extrait du site officiel de l'IAU : https://iau.edu/about/mission

[4] C'est un organisme d'accréditation reconnu au niveau national pour l'enseignement supérieur. En étant agréé par le conseil des régents de l'Etat de New York, l'IAU peut attribuer des crédits dans ces programmes qui seront reconnus

d'Aix- Marseille). On peut noter aussi que l'IAU est l'un des membres fondateurs de l'*Association of American International Colleges and Universities* (AAICU) et d'autres associations telles que *the National Association of Foreign Student Admission* (NAFSA).

Depuis sa création, l'IAU n'a pas cessé de se développer et compte aujourd'hui environ 1000 inscriptions annuelles avec la possibilité pour les étudiants de faire un Master d'étude française et/ou un Master en relations internationales. La qualité et la variété des matières proposées à l'IAU sont les raisons de ce développement. De plus, l'Institut Américain Universitaire est considéré comme l'un des plus anciens et plus importants programmes d'étude à l'étranger en Europe. C'est la première institution à proposer un tel programme à l'étranger aux étudiants qui suivent des cursus autres que le français. En effet, le campus d'Aix-en-Provence est composé de plusieurs départements : *The School of Humanities & Social Sciences* (langue française, psychologie, sciences politiques, histoire de l'art, archéologie, économie…), *The Marchutz School of Fine Arts* (peinture, dessin, histoire de l'art, théories d'Art…), *The School of Business & International Relations* (business, relations internationales, économie, marketing, management, finance …) et The French Honors Program.

The School of Humanities & Social Sciences propose une grande diversité de cours en français et en anglais, ce qui donne la possibilité aux étudiants qui ont déjà étudié le français d'avoir accès à des cours de littérature, linguistique et culture française. Les offres de cours multiples permettent aux étudiants de satisfaire les exigences de leur cursus (majeures et mineures) liées aux domaines des sciences humaines, des sciences sociales, de l'éducation et des arts.

La mission de cette école est :

> to help students explore deeply the French language and culture and fields of study within the social sciences, the humanities and/or the arts within the context of France and Europe with an emphasis on Provence while fostering individual, intellectual and personal growth. [5]

Pour pouvoir accomplir cette mission, The School of Humanities & Social Sciences a fixé quatre objectifs intrinsèquement liés à son programme. Le premier est de faire progresser les étudiants au niveau de la production et de la compréhension de la langue française durant leur apprentissage. Le

---

par les universités américaines partenaires. L'IAU fait actuellement l'objet d'une étude d'accréditation régionale aux États-Unis par la Commission de l'enseignement supérieur de la Nouvelle-Angleterre (NECHE).

[5] « aider les étudiants à explorer en profondeur la langue et la culture françaises ainsi que les domaines d'études dans les sciences sociales, les sciences humaines et / ou les arts dans le contexte de la France et de l'Europe, en mettant l'accent sur la Provence tout en favorisant l'épanouissement individuel, intellectuel et personnel. » (ma traduction) Extrait du site officiel de l'IAU : https://iau.edu/studyabroad/programs/aix/shss

deuxième est de favoriser l'acquisition des connaissances des arts et des cultures de la France et de l'Europe. Le troisième est d'élargir la compréhension des idées, des valeurs et des comportements de la culture américaine et de celle des autres. Le dernier est de développer une conscience mondiale/internationale.
Pour ce faire, l'IAU propose une grande variété de cours de français permettant à chaque étudiant de développer leurs compétences dans la langue cible et de s'immerger dans la culture française. Toutefois, il est important de noter que tous les étudiants ont l'obligation de suivre un cours de français durant leur séjour afin de mieux s'adapter à la vie aixoise.

1.1.2 Les situations d'enseignement

Une situation d'enseignement peut être définie comme « des activités où se réalisent des offres de significations ayant vocation à produire ou à faciliter des "effets de sens" » (Barbier, 2000 : np ; cité par Dumet, 2010 : 63). Au sein de l'IAU, plusieurs situations d'enseignement sont visibles durant l'année. L'Institut Américain Universitaire donne plusieurs possibilités quant à la durée de l'échange. Les étudiants peuvent venir étudier un semestre (automne ou printemps), une année scolaire entière (automne et printemps) voire plusieurs semestres ou un cursus complet mais ils peuvent aussi participer au programme de cours intensifs d'été et au *Early Start Program* (voir ci-dessous) à chaque début de semestre. Durant l'été, l'Institut organise des séjours linguistiques pour des lycéens américains.

Chaque étudiant passe un test de positionnement avant de venir en France. Après avoir récolté tous les résultats, les professeurs du Centre d'Etudes Françaises (CEF) constituent les classes de niveaux. Durant la première semaine de classe, il peut y avoir un « ajustement », c'est-à-dire qu'il y a une possibilité de déplacer un apprenant dans un autre cours de français car son niveau de langue ne correspond pas au groupe dans lequel il a été initialement placé.
Les situations d'enseignement que je vais maintenant présenter font partie de *The School of Humanities & Social Sciences* et c'est à partir de ces dernières que j'ai récolté des données :

1) **Le cours semestriel** : durant le semestre d'automne ou celui de printemps, un large éventail de cours de FLE est proposé aux étudiants. Il y a à la fois des cours de langue pour tous les niveaux (du A1 au C1) et des cours plus spécifiques (linguistique, traduction et culture française) pour les niveaux plus avancés. Pour mon travail, je m'intéresserai aux cours destinés aux grands débutants - débutants (A1-A2). Il s'agit de cours de 90 heures par

semestre soit 3x6 heures de cours par semaine. Ces cours sont basés sur une approche communicative et enseignés intégralement en français. Les apprenants sont soumis à une évaluation écrite ou/et orale chaque semaine, un examen écrit à la mi-semestre et des examens finaux écrits.

2) **Le cours d'été** : il s'agit d'un cours intensif de français sur une durée de 3 à 6 semaines. Les apprenants suivent un cours de français hebdomadaire de 3h30 soit 42 heures de cours en 3 semaines. Les étudiants participent à des activités culturelles qui enrichissent leur compréhension de la langue et de la culture française dans le cadre de leur programme régulier. Pour mon travail, je m'appuierai sur les deux sessions de cours destinés à des grands débutants – débutants.

3) **La semaine *Early Start Program*** : les apprenants ont la possibilité de suivre un programme facultatif d'une semaine avant le début de leur semestre d'automne ou de printemps. L'objectif est de permettre aux apprenants de s'immerger et de se familiariser avec la culture française et le fonctionnement de l'IAU. Les apprenants ont un cours de français chaque matin (2 heures) et des excursions l'après-midi. Les cours de français sont organisés en fonction du niveau des apprenants et sont plus axés sur le comportement à adopter en France. Durant la semaine, les apprenants sont sensibilisés aux codes sociaux « typiquement français » (par exemple, la politesse) ainsi qu'à la culture française/ provençal et le fonctionnement de l'institut. Les excursions sont variées : atelier cuisine, visite d'Aix-en-Provence, dégustation de vin, etc.

4) **Le séjour linguistique** : chaque été, différents groupes de lycéens suivent des cours de français à l'institut et ont aussi des activités culturelles organisées. Le nombre d'heures de cours de langue varie d'un groupe à un autre. Il n'y a pas de programme spécifique et d'évaluation pour le séjour linguistique. Ces cours sont basés sur une approche communicative et enseignés intégralement en français. Pour cette étude, je travaillerai sur deux séjours linguistiques. Le premier est celui du groupe d'Arlier, un groupe de 15 apprenants grands débutants d'Indianapolis qui suivent 15 heures de cours de langue sur 3 semaines (1 heure par jour). Le deuxième groupe est celui d'ISA, un groupe de 10 lycéens de niveau B1 venant de Houston qui suivent 10 heures de cours de langue durant 5 jours.

En définitive, c'est sur ces quatre situations d'enseignement que je focaliserai mon travail de recherche.

1.1.3 Les acteurs

Les cours de français se déroulent principalement au Centre d'Etudes Françaises. L'équipe pédagogique du CEF est actuellement composée de 13 enseignantes. L'IAU propose une grande variété de cours de français permettant à chaque étudiant de développer ses compétences dans la langue cible et de s'immerger dans la culture française. Pour mon travail de recherche, je me concentrerai sur la planification de cours de quatre enseignantes (dont moi-même) qui ont enseigné à des niveaux grands débutants/A1 durant l'année scolaire 2018/2019. Voici un bref profil de ces enseignantes :

Enseignante	Formations	Expériences	Expériences à l'IAU	Types de situations et niveaux enseignés
E1 Française	Licence Sciences du langage (option FLE) Equivalence Master Science du langage (politique linguistique)	Assistanat (Pays de Galles) Enseignement dans une autre institution	19 ans Enseignante et Coordinatrice du CEF	Cours semestriel (A1/A2 et B1/B2) Cours intensif d'été (B1/B2) *Early Start Program* (B1/B2)
E2 Américaine	Formation d'enseignement de l'anglais langue étrangère (USA) D.U FLE (France)	Enseignement (Alliance française, Chicago)	Janvier 2018-Aujourd'hui Enseignante	Cours semestriels (A1/A2)
E3 Française	Licence L.L.C.E anglais (option FLE) Master recherche Anglais (France/ Australie) Master Science du Langage FLE	Assistanat (Australie)	Janvier 2018-Aujourd'hui Stagiaire et enseignante	Cours intensif d'été (A1/A2) Séjour linguistique (A1/A2/B1) *Early Start Program* (A1)
E4 Française	Licence Lettres Modernes Master Traduction	Enseignante (Chine et Alliance française Marseille)	Janvier 2019-Aujourd'hui Enseignante	Cours semestriel (A1/A2) Cours intensif d'été (B1/B2)

Tableau 1 : Profils des quatre enseignantes de l'IAU

Partie 2 Le cadre théorique

Mon travail s'ancre à la fois dans les Sciences de l'éducation et la Didactique des langues. Que ce soit dans la formation des enseignants ou dans leur pratique, le processus de planification est considéré comme une étape primordiale dans l'enseignement. A travers mon travail de master 1, je me suis rendu compte que la planification de cours est une des composantes principales de l'agir professoral. Dans cette partie, je vais tenter de définir les notions clés de ma problématique−l'agir professoral et le facteur de planification – en m'appuyant sur les différentes lectures scientifiques que j'ai pu faire.

2.1 La notion d'agir professoral : des actions complexes

Le verbe « agir » du latin *agere* signifie « s'exprimer par des actes, intervenir en passant à l'action». En didactique, l'action enseignante est qualifiée de « faire agir, animer ». A son tour, « faire agir » signifie « produire un effet, exercer une action, une influence réelle ».[6] Avant de définir la notion d'agir professoral, il me semble important d'aborder les théories de l'action qui sont le point de départ des travaux sur l'agir professoral.

2.1.1 Les théories de l'action

Le terme agir révèle le « processus complexe entre action et pensée » (Cicurel, 2014 : 83). Tous les chercheurs en sciences humaines (linguistes, psychologues, philosophes, spécialistes des sciences de l'éducation, sociologues) qui travaillent sur le concept d'action éprouvent certaines difficultés à établir une définition unifiée.
En effet, aujourd'hui on parle des théories de l'action multiples et variées dans lesquelles est née un grand nombre de termes disparates pour qualifier l'action. C'est donc, un sujet délicat à aborder car il y a autant de termes que de dichotomies pour qualifier ce concept. D'ailleurs, Filliettaz parle de « chaos descriptif » (2002 : 142) pour souligner la complexité de cette notion.

Parmi les représentants de ce mouvement, on peut retrouver en philosophie, Ricoeur (1977) et *la sémantique de l'action*, Gadamer (1995) et *l'approche herméneutique de l'action* ainsi que

[6] Le Nouveau Petit Robert, op. cité, p.49.

Habermas (1987) et *l'agir communicationnel*. En sociologie, Weber (1971) a défini *les déterminants de l'action*, Schütz a fait émerger *les motifs de l'action* et Lahire (2001) a déterminé *les ressorts de l'action*. En psychologie du langage, Bronckart (2004) à étudier *l'agir socio-discursif*. Comme on peut le voir ils ont tous développé une théorie sur l'action avec une approche et une terminologie différentes. Pour ce travail, je vais me concentrer sur deux dimensions majeures communes que Baudouin & Friedrich ont distinguées dans les différentes disciplines scientifiques : le discursif et l'intentionnel (Azaoui, 2014 : 56).

L'approche discursive de l'action (Filliettaz 2004 ; Bronckart,2004) met en lumière le fait que l'humain a un point de vue externe sur l'action d'un autre individu et qu'il est possible d'interpréter, d'émettre des hypothèses à propos de cette action afin de lui donner un sens. Cicurel reprend Habermas (1993) et son exemple de l'individu qui verrait courir un de ses amis dans la rue pour illustrer la position extérieure de l'action (Friedrich, 1995 : np, cité par Cicurel, 2011 : 116). Elle décrit d'ailleurs cette idée dans son ouvrage :

> Il assiste à l'action de courir, il peut la décrire, il peut en proposer une interprétation " mon ami court parce qu'il est pressé ", mais en l'absence d'activité langagière l'interprétation de l'action de courir risque fort d'être aléatoire (Cicurel, 2011 : 116).

Seul l'auteur de l'action peut s'exprimer sur celle-ci à un moment donné tout en y dévoilant son intention. Ainsi, il peut donner le sens de son action et donc valider ou non l'interprétation du témoin de l'action. Ce n'est qu'en verbalisant sa propre action que le sens de l'action peut être vérifié. L'homme est capable de faire des suppositions sur les motifs de l'action d'un autre individu car il s'appuie sur « un stock de connaissances » (habitudes, rituels, situations codées, culture populaire, sens commun etc.) acquis à travers son expérience et l'observation de la société. L'homme fait ainsi un lien entre les modèles d'actions typiques mémorisés et l'action en cours de déroulement. Ce lien permet à la fois à l'homme d'interpréter une action ou, dans un sens plus large les comportements sociaux, mais aussi de s'adapter à une situation. Cette théorie se nomme *la typification* et elle a été développée par Schütz (1987) :

> Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance (ibid. : 27).

Il est important de noter que ces typifications apparaissent dans un monde social et que les expériences vécues par un individu sont similaires à celles des autres et qu'elles sont intersubjectives. Comme l'explique Schütz, la connaissance du monde d'un individu provient majoritairement de la société et non pas de ses expériences personnelles qui constituent quant à elles, une infime partie de cette connaissance[7] (ibid. : 19). Schütz qualifie d'autotypifications, les conduites personnelles que l'individu développe à travers ses pré-expériences (ibid.). C'est-à-dire que l'individu met en place une conduite après avoir entendu et/ou observé une expérience d'un autre individu / d'un autre groupe dans la société. Il va ainsi assimiler une conduite à partir de ces connaissances à caractère collectif. Cela présuppose que les actions à venir peuvent être réitérées mais aussi qu'elles sont préconçues. On peut même qualifier l'action de « planifiée ». Les suppositions des résultats de l'action sont influencées par les expériences passées de l'individu. Schütz considère qu'une action planifiée est composée à la fois d'une intention et d'une projection.

Schütz[8] qualifie « état des choses » (1998 : 56) les motifs pour décrire l'interaction entre action et intention. Ainsi, l'auteur définit la notion d'action comme « la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (ibid. : 53).
Schütz perçoit une coprésence de deux types de motifs dans une action. Le premier est le motif « en vue de » qui expose la finalité de l'action, ce qui révèle que l'individu a des intentions pour accomplir une action. Le deuxième type est le motif « parce que » qui exprime les expériences passées de l'individu. Von Cranach (1982) considère que dans toute action, il y a à la fois une face externe que l'on peut observer (gestes, modification physique) mais aussi une face interne qui correspond au processus cognitif (perceptions, buts, décisions, valeurs, savoirs composent la signification de l'action).

Le postulat de Schütz renforce cette idée de processus cognitif avant la mise en place d'une action. En effet, il considère que l'individu visualise le résultat de son action future avant de prendre la décision de mettre en place ou non son action. Les suppositions des résultats de son action sont influencées par les expériences passées de l'individu. Toutefois, Filliettaz remarque que les individus ont « une capacité à s'adapter aux circonstances locales » (2005 : 24) et donc qu'il y a une

[7] « Seule une infime partie de ma connaissance du monde s'origine dans mon expérience personnelle » « La plus grande partie vient de la société, elle m'est transmise par mes amis, mes parents, mes professeurs et les professeurs de mes professeurs. » (Schütz : 1987 : 19)
[8] Schütz est un des fondateurs de la théorie de l'action planifiée.

certaine flexibilité entre les typifications, les planifications et les accommodations aux situations données. L'auteur articule ces trois notions pour montrer la complexité de l'agir.

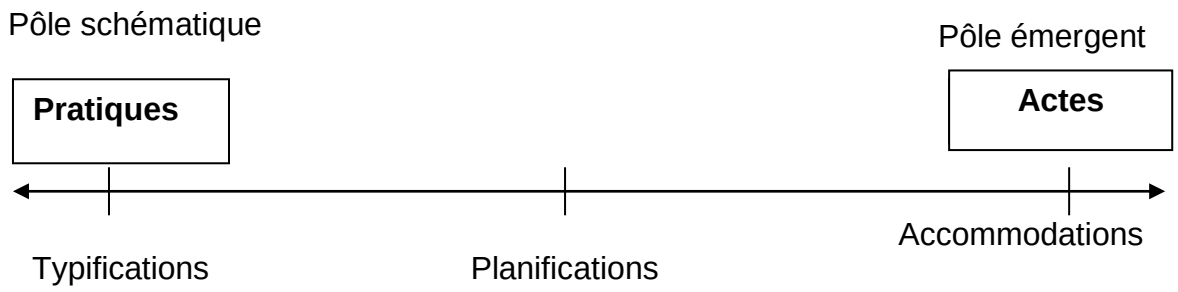


Figure 1 : L'axe de la typicalité de l'agir (Filliettaz, 2005)

Selon l'auteur, une partie de l'action s'articule sur un axe qui met en tension deux pôles. Le premier est le pôle schématique, qui correspond à la dimension socio-historique (les pré-constructions collectives) et le deuxième est le pôle émergent de l'agir qui se réfère à la singularité d'une occurrence. Filliettaz montre que les deux pôles sont deux modalités différentes de l'agir. Il distingue le terme « pratique » de celui d'« actes ». Je retiendrai d'ailleurs ses définitions (ibid. : 7) :

- « Le terme de *pratique* désigne (…) des formes d'agir qui se distinguent par leur caractère récurrent, collectivement validé et propre à un sous-domaine de la vie sociale. On parlera à ce propos de *pratiques professionnelles,* de *pratiques artistiques,* de *pratiques de loisirs* pour désigner des formes d'agir qui se répètent et dont le fonctionnement obéit à des règles relativement stables ».

- « le terme d'*acte*[9] saisit des conduites finalisées adoptées par des individus singuliers dans des circonstances effectives et nécessairement uniques. Dans ce sens, l'acte constitue (…) une occurrence située, particulière et contextuellement spécifiée d'une pratique sociale ».

L'auteur différencie les deux termes pour démontrer qu'ils se réfèrent à des réalités distinctes. La pratique se situe dans une dimension récurrente, réitérable et fixe alors que l'acte se rattache à la singularité de l'occurrence et à des circonstances locales. Ces deux notions sont étroitement

[9] Après avoir dissocié les termes acte et pratique, Filliettaz donne une définition du terme agir qu'il qualifie de « processus praxéologiques dans leur globalité, indépendamment de leur pôle schématique ou émergent » (2005 : 25).

interdépendantes car les actes s'appuient sur les pratiques disponibles et s'accommodent avec la situation. Quant aux pratiques, elles s'alimentent constamment de ces actes. Entre les deux pôles, les planifications ont une position intermédiaire. Elles jouent un rôle de ressources mobiles que les individus peuvent utiliser avant, pendant et après l'accomplissement de l'action.

Filliettaz complète sa définition de l'agir en ajoutant l'axe de l'agentivité[10] (2006 : 75). Il y distingue deux pôles : le collectif et l'individuel. Le premier peut se définir comme « les capacités individuelles en lien avec le groupe social qui joue un rôle sur l'agir » (ibid.). Le deuxième relève de « la capacité des individus à transformer leur environnement en adoptant des conduites finalisées » (ibid.).

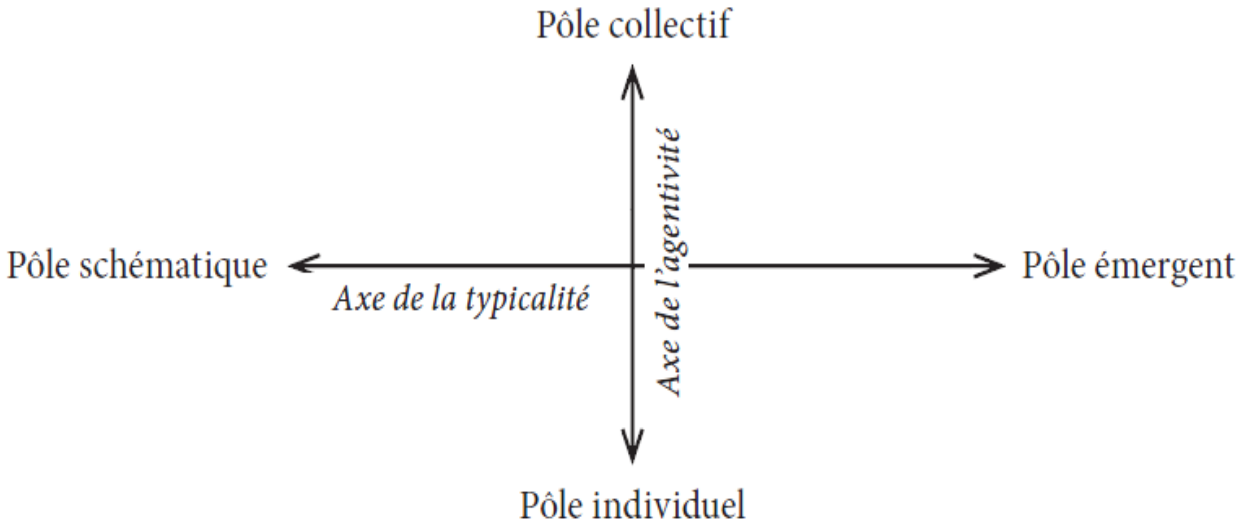


Figure 2 : Les axes de l'agir (Filliettaz, 2006)

Sur cette figure, l'auteur démontre que les modalités de l'agir ne sont pas dissociées les unes des autres mais plutôt qu'elles sont étroitement interdépendantes. Les quatre pôles sont aussi importants les uns que les autres, démontrant ainsi l'existence d'un long spectre d'interprétation dans toute action.

[10] Le terme d'« agentivité » a été défini par Bandura (2007) en psychologie-cognitive comme la capacité des individus à être un agent actif dans la société. Ils ont un contrôle et une régulation de leurs actes ainsi que la capacité à les anticiper et à ajuster.

Ces deux axes ont une place centrale dans les actions enseignantes. En effet, l'agir professoral est composé de l'axe de la typicalité à travers ses pratiques (formations, expériences etc.) et l'accommodation aux actions singulières de classe (interactions, déplanification, résistances, obstacles etc.). Il est également composé de l'axe de l'agentivité avec ses conduites en classe (individuel et collectif). Cette perception de l'action me semble appropriée pour mon travail de recherche.

L'enseignant fait souvent face à un dilemme, entre ses intentions et l'émergence de nouveaux paramètres qui vont le pousser à changer ses actions planifiées. L'acte d'enseigner manifeste une combinaison de trois processus intrinsèquement liés : la connaissance de l'enseignant, sa planification et l'expérience pratique issue des interactions de classe.

2.1.2 Définition

Enseigner une langue, c'est avant tout vouloir faire réaliser aux apprenants des actions de langage ou d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant réalise différents types d'actions combinées et simultanées à visée didactique afin d'atteindre un/des objectif(s) fixé(s) au préalable dans la classe et en dehors de celle-ci. En effet, l'enseignant prépare et organise ses séquences didactiques, les met en place à travers des activités préconçues et les interactions en classe. Le but principal des actions enseignantes est de modifier le comportement et les savoirs de l'apprenant en ayant recours à différentes stratégies et tactiques.

Ces actions enseignantes sont dites « didactiques » car le discours de l'enseignant est spécifique à l'objet d'apprentissage. Les actions de langage ou d'apprentissage sont orchestrées par le *discours didactique* de l'enseignant à travers des actes explicatifs et un métalangage spécifique à la langue cible (Ali Bouacha, 1984).

Comme l'explique Azaoui, l'action enseignante est complexe car l'enseignant est amené « à gérer une pluralité d'actions dans sa pratique » (2014 : 59). En effet, l'enseignant doit présenter, expliquer, formuler, évaluer, étayer, orienter, orchestrer durant les échanges avec les apprenants. Toutes les actions mises en place par l'enseignant renvoient à la notion d'« agir professoral » qui a été définie par Cicurel (2011) comme

> […] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois

simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux (ibid. : 79).

Dans cette définition, Cicurel met en lumière le caractère intentionnel de l'action enseignante, ce qui suppose qu'il y a une préconception de l'action. Ainsi, l'agir professoral ne se limite pas aux actions en classe. Ce sont des actions préconçues qui cachent à la fois les intentions et les motifs d'actions de l'enseignant mais qui révèlent aussi la multiplicité des facteurs que ce dernier doit prendre en compte pour construire son agir professoral. Cicurel qualifie l'action d'enseignement comme « une action planifiée » car l'enseignant prépare ses *pratiques de transmissions*[11] (les pratiques interactionnelles et les pratiques langagière verbales, non verbales et mimogestuelles (2011 : 156)) en amont du cours. Par exemple, cela peut être le mode de distribution de la parole, le recours à la narration, l'appel à la langue maternelle de l'apprenant etc. Le degré de la planification de l'action varie d'un enseignant à un autre. C'est un choix que fait l'enseignant en décidant de planifier son action au détail près ou dans un sens plus large. Cicurel considère que les stratégies et les tactiques adoptées par l'enseignant font partie des pratiques de transmissions et que l'enseignant les adapte selon le public et le contexte d'enseignement (ibid.).

2.1.3 Entre obstacles et stratégies

Même si l'enseignant prépare minutieusement toutes les actions qu'il veut mettre en place, des obstacles et des résistances apparaissent durant leurs exécutions en classe. Le nombre et la nature des obstacles et des résistances sont variés et uniques à la situation d'enseignement et sont ainsi difficiles à déterminer. Les incertitudes proviennent du fait que le risque est inhérent à l'action. Selon Cicurel (2011 : 177-178), les obstacles peuvent être liés à :

- *La langue* car l'enseignant doit modifier, simplifier son discours pour se faire comprendre et arriver à atteindre ses objectifs
- *La conservation de l'intérêt de l'auditoire*. C'est-à-dire que l'enseignant doit gérer les interactions et maintenir les meilleures conditions d'apprentissage pour les apprenants.
- *La difficulté de suivre la planification* puisque l'enseignant doit arriver à gérer le programme.

[11] Cicurel estime que les pratiques de transmissions sont un mixte « des traditions héritées au sein d'une culture donnée, et des modes communicatifs survenant avec la modernité » (2011 : 155). Cela encourage l'enseignant à constamment altérer ses pratiques.

- *La construction de la relation éducative*. Encourager les apprenants à participer dans les interactions de classe.
- *La posture adoptée par l'enseignant*. L'enseignant doit trouver un équilibre dans sa posture (autoritaire, compréhensif, indulgent, sévère etc.)
- *Des aspects matériels et environnement*.

Cependant, on peut noter que les obstacles[12] et les résistances apparaissent principalement pendant les interactions en classe. Il est difficile pour l'enseignant de déterminer les réactions ou les non-réactions des apprenants pendant le cours car aujourd'hui l'approche communicative est privilégiée dans la classe de langue et cette dernière donne plus de liberté à l'apprenant dans les interactions. Par exemple, les apprenants peuvent poser librement des questions s'ils n'ont pas compris une consigne ou bien une question. Les apprenants sont encouragés à prendre la parole dans la langue cible durant les interactions. Cela leur permet de prendre en main leur apprentissage et d'être ainsi, plus autonome.

Ces interventions ont un impact sur les actions planifiées par l'enseignant. Elles poussent l'enseignant à déplanifier, à modifier, à réajuster, à adapter son contenu didactique aux signes[13] que les apprenants émettent.

Ce phénomène de mise en place de stratégie d'adaptation est défini par la notion de « flexibilité communicative » de Gumperz (1989). L'apprentissage d'une langue étrangère dans une classe apparait comme « une forme dialoguée ». Cicurel définit cette expression comme « une suite d'échange verbaux constitués par une alternance de tours de paroles des co-actants » (Cicurel, 2011). En effet, l'enseignant et les apprenants ont des interactions régulées durant la classe. Cette régulation de l'interaction dans la classe se détermine par un « contrat didactique ». Ce dernier se définit comme « l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation » (Reuter, 2013 : 56). Le contrat didactique pousse les locuteurs à négocier et à adopter un certain comportement dans la classe. L'enseignant et les apprenants ont des positions dissymétriques par rapport aux savoirs de la langue cible, le français. Les apprenants sont considérés comme des locuteurs « non-natifs » car ils ont pour langue première une langue

[12] Bronckart distingue trois postures dominantes adoptées par l'enseignant quand il est face à un obstacle. La première est celle de la « posture active » qui exprime son engagement dans ses actions enseignantes. Le deuxième est « la posture contingente » qui est marqué par le conditionnel et montre la capacité de l'enseignant à agir aux circonstances d'enseignement. La dernière est « la posture fataliste », c'est celle où l'enseignant manifeste son incapacité et son impuissance à agir. (2004 : 96)

[13] Par signe, j'entends les différents types de feedback qu'un apprenant peut émettre.

différente de celle de leur environnement. Les interactions en classe de langue sont ainsi explicitement didactiques, asymétriques et les situations de communications sont « exolingues ».

De ce fait, l'interaction est indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le terme *interaction* est une combinaison de « inter » et « action », et peut être défini comme une action mutuelle en réciprocité entre plusieurs individus. Durant une interaction, les interactants co-construisent un discours en échangeant une série de messages. Les comportements verbaux et non-verbaux de chaque locuteur ont une influence certaine sur l'interlocuteur. Dans une classe de langue, les interactions sont plus artificielles que celles du quotidien car elles sont principalement orchestrées par un expert (l'enseignant) qui a pour objectif de faire acquérir aux apprenants des savoirs, des savoir-faire et des stratégies de communication qu'ils pourront utiliser en dehors de la classe (Cicurel, 2011 ; Kerbrat-Orecchioni, 1994).

2.1.4 La posture de l'enseignant : le style professoral, le répertoire didactique et la culture éducative

La complexité de l'agir professoral se détermine aussi à travers d'autres paramètres, propres à chaque enseignant. L'agir professoral de chaque enseignant est unique parce qu'il est altéré par sa formation, sa personnalité, les cultures éducatives et le contexte d'enseignement. En effet, chaque enseignant possède son propre répertoire didactique et actualise différemment son agir professoral. Autrement dit, les actions didactiques produites par l'enseignant sont influencées par des savoirs pédagogiques acquis, par des expériences antérieures, des modèles d'enseignement intériorisés via l'observation, voire l'imitation d'un enseignant et sa culture éducative. C'est donc un répertoire qui est en constante évolution. Cadet définit, de façon plus détaillée, ce terme comme :

> un renvoie à l'ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de modèles de références socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent) et scolarité intériorisés (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant), acquis par expérience, observation et/ou imitation et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle pédagogique (type de formation suivie et discours explicite tenus dans le(s) lieu(x) de formation) proposés et rendus disponibles durant la formation. L'ensemble des modèles renvoie par conséquent à la notion de culture(s) éducative(s) à laquelle (auxquelles) les étudiants – en tant qu'individus, que citoyens, qu'apprenants – ont été/sont exposés dans une société donnée et à un moment donné (Cadet, 2004 : np).

Ainsi, l'agir de l'enseignant est influencé de manière consciente et inconsciente par son propre répertoire didactique. Ses actions enseignantes sont influencées par différentes sphères (sociales, personnelles, scolaires et professionnelles) propres à chaque individu (Azaoui, 2014 : 62). Les différentes représentations que l'enseignant se fait de l'enseignement sont en perpétuelle évolution. Il est difficile de définir les composantes du répertoire didactique d'un enseignant car il n'est pas possible de l'observer directement. Il est possible d'en apercevoir des lueurs à travers les dires, les actions et les pratiques de transmissions de l'enseignant.

A travers la pratique, l'enseignant développe son propre « style professoral ». La première définition de ce terme apparait sous la plume de Carlo en 2005. L'auteure définit le style professoral comme « le marquage verbal, paraverbal, non verbal de l'agencement des différents rôles que [l'enseignant] met en œuvre, qu'elle les endosse délibérément ou non » (Carlo, 2005). Cette définition met en lumière la multimodalité des actions enseignantes mais n'évoque pas clairement le fait que le style est une posture, une attitude prise par l'enseignant et que cette dernière est évolutive et non figée. Cicurel définit le terme comme « un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant » (Cicurel, 2011 : 148). L'auteure questionne la pertinence du choix terminologique « style » et y préfère le terme « posture » car il a « un caractère moins fixe que celle de style » (ibid. : 166). Clot et Faita considère que le style est constitué « d'un stock d'actes, de routines, de conceptualisations (…). C'est au cours de l'action que le sujet incarne le genre, en prenant de la distance avec lui, en jouant plus ou moins avec les règles de l'action. Le style peut ainsi être défini comme « une métamorphose du genre en cours d'action » (Clot et Faita 2000 : 15, cités par Cicurel, 2011 : 166). Pour cette étude, ces définitions me semblent être les plus pertinentes et complètes car elles évoquent la posture adoptée par l'enseignant lors de la mise en place d'actions enseignantes. Le style professoral est constitué de plusieurs ressources telles que le répertoire didactique, l'expérience, le public donné etc.

Ainsi, chaque enseignant a son propre style et celui-ci a un impact sur les actions didactiques qu'il met en place. Cependant, il est important de noter qu'à ce jour, il n'y a pas de travaux consacrés à cette notion et aux éléments qui la composent. Toutefois, je suppose qu'il y a probablement des traits communs dans le style professoral des enseignants de Français Langue Etrangère. Dans ses travaux sur l'agir professoral, Cicurel (2011 : 166) considère qu'il est possible d'observer et de déterminer le style professoral en fonction de la polarisation sur l'un des quatre plans suivants :

- *La langue* : les stratégies adoptées par l'enseignant pour transmettre les savoirs sur l'objet-langue
- *La planification* : l'équilibre entre les actions planifiées et les imprévus
- *L'interaction* en classe : l'implication des apprenants dans le discours didactique
- *L'inscription du moi* : la subjectivité du discours de l'enseignant.

Ces différents paramètres confirment la singularité du style de chaque enseignant et l'aspect évolutif de celui-ci. En effet, le style professoral ainsi que le répertoire didactique ne sont pas figés, ils sont en constante évolution tout comme l'individu lui-même. A travers leurs expériences et leurs formations, les enseignants enrichissent leurs savoir, savoir-faire, savoirs-être et donc, modifient constamment leurs actions enseignantes.

Un autre paramètre qui va influencer la posture de l'enseignant est la notion de culture éducative. Cicurel détermine ce terme comme « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral » (2011 : 188). La culture éducative peut être influencée à la fois par le lieu, le pays mais également par l'établissement lui-même.
Chaque individu a développé une ou des cultures éducatives durant sa scolarité. Les croyances, les représentations de l'enseignement sont donc forgées depuis l'enfance et influencent la perception des autres modèles de l'enseignement de l'enseignant. En effet, l'enseignant de langue étrangère est souvent confronté à une culture éducative différente de la sienne et il a tendance à s'appuyer sur cette dernière pour mieux comprendre la nouvelle. Cicurel explique que « c'est en entrant en contact avec une autre culture que nous faisons l'expérience de la découverte de soi et des autres » (ibid : 191). Ce paramètre pousse donc l'enseignant à élargir sa vision de sa propre culture éducative ainsi qu'à adopter ou ajuster sa posture enseignante par rapport à la culture éducative présente dans l'établissement.

En définitive, les actions enseignantes mises en place en classe sont le résultat de la combinaison des facteurs composant l'agir professoral. Cette complexité présente dans l'agir professoral révèle le caractère multimodal de celui-ci. Cela se justifie à travers la multiplicité des facteurs présents dans chacun des agirs. Cependant pour ce mémoire, je retiendrai seulement les quatre facteurs qui selon moi sont les plus importants, à savoir :

- *Le facteur temps* qui est le temps consacré à l'apprentissage et à l'enseignement (la durée d'une séance, d'une séquence didactique, d'une activité) mais aussi la durée de la planification et la durée des situations d'enseignement.

- *Le facteur institutionnel*, qui est le cadre dans lequel le professeur enseigne et qui comprend toutes les caractéristiques qui définissent l'IAU ainsi que son système de fonctionnement et les obligations que l'enseignant à envers l'institut.

- *Le facteur personnel de l'enseignant* qui regroupe toutes les caractéristiques qui définissent l'individu en tant qu'enseignant (sa personnalité, sa vie privée, son style d'enseignement, sa culture éducative, ses formations …).

- *le facteur de planification* qui est le processus dans lequel l'enseignant met en place les dispositifs pédagogiques nécessaires pour atteindre les objectifs fixés dans un programme d'études.

Ces facteurs sont complémentaires et jouent un rôle important dans le travail de l'enseignant, lui permettant de se mettre en scène et de transmettre ses savoirs aux apprenants. Dans ce travail, je me concentrerai sur le facteur de planification de l'agir professoral. Ce facteur est central dans l'agir professoral et semble au premier abord simple à définir mais il cache en réalité une complexité plus grande. Pour mieux comprendre cette complexité, je vais à présent aborder la notion de planification.

2.2 Le facteur de planification

2.2.1 Les fondements de la recherche sur la pensée enseignante

Beaucoup de travaux sur la planification ont été réalisés depuis les années 1970 au sein du paradigme de la « pensée de l'enseignant » issu de la recherche en Sciences de l'éducation aux Etats-Unis. L'une des premières recherches qui a révélé l'importance de la planification dans l'enseignement est celle menée par Jackson (1968). Cette étude a dévoilé le contraste existant entre le paradigme de la pensée de l'enseignant[14] (descriptif, quasi-ethnographique) et le paradigme

[14] Ce paradigme s'appuie sur deux approches : les ethnométhodologies du terrain et les sciences cognitives.

dominant de l'époque, le processus-produit (expérimental et corrélationnel)[15]. A cette époque, les recherches de ce dernier se sont focalisées sur le comportement de l'enseignant et ses actions en classe et plus précisément, sur les méthodes d'enseignement (visée essentiellement théorique). Il y a eu de nombreuses études au sein du paradigme processus-produit (Brophy & Good, 1986 ; Piéron, 1988, 1990) qui ont abouti à très peu de résultats. Le paradigme de la pensée de l'enseignante a donné un nouveau souffle et une nouvelle perception de l'activité enseignante.

Les premières études ont montré que la planification est fondamentale dans le travail enseignant. Elles ont aussi été un choc pour le cadre néo-béhavioriste de l'époque car le premier constat met en lumière la rationalité des enseignants : les enseignants pensent et leurs aptitudes sont motivées et raisonnées. Par conséquent, il est donc possible d'avoir accès à leurs pensées à travers des questions et les verbalisations de leur agir (Tochon, 1993 : 74). Cela a permis de définir les fonctions de la planification ainsi que les intentions des actions enseignantes.

Ainsi, il a été déterminé que la planification occupe principalement la pensée de l'enseignant dans les phases pré-active et post-active. La planification est « inhérente à sa fonction et se déroule spontanément, à tout moment de la journée mentalement » (ibid. : 71-72). Cette nouvelle vision de la planification a attiré l'attention des responsables des programmes scolaires qui virent dans la planification :

> le rôle d'un pivôt liant le programme officiel à l'instruction des élèves, tout en étant relativement accessible à l'étude : elle peut être simulée, remémorée ou reconstruite à partir de traces écrites des schémas que l'enseignant(s) apporte en classe pour guider son action (ibid. : 73).

Jusqu'en 1986, la recherche sur la planification dans le paradigme de la pensée de l'enseignant se faisait principalement auprès de maîtres d'école mais, l'intérêt porté aux connaissances spécifiques, on poussait les chercheurs à élargir leurs travaux au niveau du secondaire et universitaire.

Dans les années 1990, la pensée enseignante s'est exportée dans d'autres disciplines telles que la didactique des langues. En effet, en Europe, les chercheurs tels que Tochon (1993), Borg (2006) et Woods (1996) ont exploré la dimension cognitive pour essayer de comprendre les relations entre les trois aspects clés décrits ci-dessous à savoir, l'agir, la pensée et les savoirs.

[15] Le paradigme processus-produit avait pour objectif de déterminer le comportement des enseignants à travers la réussite pédagogique et cela était mesuré sur la base des progrès des élèves. L'enseignement était perçu comme une activité dirigée vers les élèves et leurs réussites. L'objectifs de ces études étaient de montrer les « les liaisons (corrélationnelles) entre des variables de processus – les comportements d'enseignants – et des variables de produit – les progrès des élèves -, ces derniers le plus souvent évalués grâce à des tests standardisés. (Riff & Durand, 1993 : 81).

Le premier aspect comprend l'agir professoral mais aussi les évènements qui résultent des actions de l'enseignant. Le second aspect fait référence aux processus de prise de décision de cette action. Le dernier aspect est composé à la fois de la structure cognitive et toutes les représentations des connaissances antérieures, c'est-à-dire les savoirs, les croyances, les valeurs et les expériences passées (Woods, 1996). Les travaux de ces chercheurs vont être vraiment utiles pour mon analyse même s'il va être difficile de constater tout le processus cognitif des enseignantes. Il y aura probablement des éléments qui apparaitront dans le discours de ces derniers lors des entretiens semi-dirigés.

2.2.2 Définition

Au premier abord, la planification peut paraître aberrante tant il y a une part d'incertitude dans l'environnement et une nécessité constante d'adaptation de la part de l'enseignant aux singularités de la situation d'enseignement. Pourtant, celle-ci a une place primordiale dans les actes d'enseignement. Tochon définit la planification comme :

> [l'] anticipation ou rétrospection hiérarchisée, cognitive et métacognitive, des interactions focales en termes d'intentions déclaratives, procédurales et contextuelles. Elle peut être plus ou moins éloignée du point focal, et comprendre jusqu'à la seconde précédant ou suivant l'action sur le terrain (1993 : 248).

Le contenu didactique est préparé en amont du cours, résumant le déroulement de ce dernier du début à la fin. Lors de la préparation, l'enseignant essaie à la fois de donner un sens logique et de visualiser le cours qu'il va devoir exécuter devant les apprenants, de prédire ce que les apprenants vont apprendre tout en sachant que des imprévus apparaitront. Comme l'explique Nicolas, la planification est « un ensemble de processus cognitifs et de contraintes sociales et culturelles menant à la pré-vision du déroulement du cours » (2014 : 150). Cette étape de préconception du cours qui semble indispensable à l'action enseignante est renforcée par la définition que Schütz donne à l'action planifiée, comme nous l'avons vu précédemment.

2.2.3 Durées, formes et types de planification

Quand un enseignant commence son cours, il a déjà mis en place son action d'enseignant. Cette action est dite « planifiée » car l'enseignant a au préalable préparé le contenu didactique de son

cours (Cicurel, 2011 : 124). Ce contenu didactique peut prendre différentes formes : un plan détaillé, un plan simple sous forme de liste, un canevas etc. Bien souvent une trace écrite est considérée comme un résultat de planification. Pourtant, cette trace écrite n'est pas automatique puisque certains enseignants ne rédigent pas de plan de cours et ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas préparé leur cours. L'activité cognitive de la planification n'est pas toujours transcrite. Comme l'explique Morine-Dershimer (1979), le plan n'est qu'un aperçu, un reflet de la totalité de la planification auquel un processus mental est associé. Plus l'enseignant est expérimenté, plus il a tendance à s'appuyer sur des images mentales anticipatrices, laissant plus facilement les traces écrites de côté. Il transcrit seulement les points qui lui semblent importants.

Il est difficile d'estimer le nombre de types de planification car chaque enseignant compose la sienne comme il le veut ou comme il lui est demandé. De plus, chaque plan a une visée unique avec différents termes, différentes objectifs, différents contenus etc. Selon Tochon (1993), un enseignant peut utiliser jusqu'à huit types de planifications dans une année à cause des aspects variés des situations d'enseignement.

Nicolas distingue quant à elle six principaux éléments que l'enseignant va planifier :

> le contenu à enseigner ; le matériel que les apprenants utiliseront ; les actions qui seront effectuées par le maître et les élèves et les modalités de ces actions (séquenciation, rythme, timing, etc.) ; l'objectif général que l'enseignant souhaite atteindre via l'activité qu'il planifie ; les intérêts, besoins et compétences des apprenants ; et le contexte socio-culturel, c'est-à-dire la gestion du groupe (travail individuel, collectif, en binôme etc.) (2014 : 151).

Toutefois, la liste ci-dessus n'est pas exhaustive et les éléments cités ne sont pas tous obligatoires. En effet, l'enseignant élabore son cours à sa manière et chaque plan de cours diffère d'un enseignant à un autre. La durée que met un enseignant à planifier est difficile à estimer car il n'existe pas de directive officielle ou de législation. Peu d'études (Yinger, 1977 ; Piéron, 1988) ont été consacrées à ce sujet et leurs résultats montrent que d'un enseignant à un autre, la durée varie. En effet, il y a des enseignants qui vont consacrer des heures à planifier alors que pour d'autres seulement quelques minutes suffiront. Il y en a qui vont planifier longtemps à l'avance alors que d'autres vont préparer la leçon quelques minutes avant le cours.

Néanmoins, il est important de noter que la planification de cours ne se fait pas seulement en dehors de la classe avant que le professeur enseigne. Elle est présente sur trois phases : en amont du cours lorsque le professeur va confectionner son cours, pendant le cours quand l'enseignant va adapter sa planification en fonction des interactions de la classe et après le cours, quand le professeur va avoir

une approche réflexive sur le fonctionnement de sa planification. Pour mon travail, je retiendrai les trois phases de processus de planification distinguées par Jackson (1968) : préactive, interactive et postactive.

Les phases préactive et postactive se déroulent en dehors de la classe contrairement à la phase interactive qui correspond à l'enseignement en classe et l'interaction avec les apprenants. Chacune de ces phases comprend des opérations cognitives de planification. En effet, les processus cognitifs des enseignants changent constamment pour s'adapter à la complexité de l'environnement dans lequel ils agissent. Il y a un écart considérable entre ce que l'enseignant pré-visualise pour la séance et ce qui se passe réellement pendant le temps de classe. Cela révèle aussi un processus cyclique qui ne peut être interrompu que par une échéance. Ce processus cyclique est lui-même composé de plusieurs types de planification.

A travers leurs travaux, Yinger et Clark (1979) ont pu différencier huit types de planification qui peuvent se découper en deux catégories : celle qui se réfère à des espaces temporels (à court terme, à long terme, hebdomadaire, quotidien, périodique et annuel) et celle qui se réfère à des unités de contenus (séquence d'activité et chapitre). Les auteurs expliquent que ces types de planification sont complémentaires et peuvent se superposer.

Les mêmes idées sont retrouvées dans les travaux de Sardo-Brown (1988, 1990), qui identifie cinq niveaux de planification coexistants : le quotidien, l'unitaire, l'annuel, l'hebdomadaire et le périodique (Wanlin, 2009 : 92). Pour elle, les niveaux de planification se développent en spirale. Ces deux théories sur les types de planification ne s'opposent pas mais se ressemblent car toutes les deux mettent en avant l'espace-temps et le découpage du contenu comme facteurs organisationnels chez l'enseignant.

D'après Tochon, six thèmes ressortent constamment dans la pensée des enseignants lorsqu'ils planifient leurs cours : la difficulté à planifier et l'inadéquation des théories sur la planification, les options méthodologiques (la linéarité des méthodes s'oppose à la relation pédagogique), l'adaptation, les modes de planification en fonction de l'échéance, la routinisation et l'intériorisation des connaissances et l'improvisation. L'auteur démontre que les méthodologies linéaires et rigides ne fonctionnent pas. La planification doit être plus souple pour permettre à l'enseignant d'adapter son cours aux évènements imprévus de la classe. Tochon constate que les enseignants mettent en place un processus de « séquenciation didactique des connaissances » pour aider les étudiants à les assimiler plus facilement lors de la planification préactive. En effet, l'enseignant intériorise et didactise des connaissances en schèmes hiérarchiques pour une meilleure transmission de la connaissance. Au fil des ans, il intériorise et didactise un grand nombre de cours

et arrive à les emboiter les uns avec les autres. Cela l'aide à mettre en place une routinisation des plans. Grâce à la mise en place de routines de planification, l'enseignant peut se concentrer davantage sur la relation socio-affective que sur le contenu du cours. Son enseignement devient plus flexible, laissant place à l'improvisation qui l'aide à adapter et à transmettre son contenu didactique tout en répondant aux besoins des étudiants.

2.2.4 Les fonctions de la planification

Dans toutes les lectures que j'ai faites sur la planification, j'ai retenu que les chercheurs s'accordent à dire que la première fonction de la planification est de simplifier l'acte d'enseignement. L'enseignant anticipe le travail qu'il va devoir faire en classe en se créant une image de la leçon, un script mental, une liste. Cet acte répond à un besoin de simplification et aide à gérer plus efficacement le temps de classe. Cette simplification se fait au niveau des procédures que l'enseignant va employer pour enseigner c'est-à-dire qu'il va organiser les objectifs d'enseignement qu'il s'est fixés, les activités d'enseignement-d'apprentissage, le contexte d'enseignement (environnement, profils étudiants, institution …) en une image simple et claire qui aura un impact sur son agir professoral. Cependant, il est important de noter que les images et/ou scripts que l'enseignant crée ne sont pas rigides mais laissent place à une certaine forme de flexibilité pour toute action imprévisible susceptible d'apparaitre durant le cours. Cette flexibilité est très importante car elle permet de répondre aux besoins des apprenants. Si elle est absente, elle peut rendre la planification contreproductive.
Pour Clark & Yinger (1979), la planification est un moyen :

- De répondre à des besoins personnels
- D'accroître l'efficacité de son acte enseignant
- De se libérer l'esprit durant l'interaction

Cette simplification de l'acte d'enseignement a aussi un effet rassurant pour l'enseignant car la planification diminue les incertitudes et les actions imprévisibles auxquelles l'enseignant doit faire face. Nicolas parle de « balise de sécurité » (2014 : 151) pour désigner le sentiment de sécurité produit par la planification. Elle explique que cette fonction joue un rôle important dans la mise en place de routines dans les pratiques d'enseignement (ibid.).

Une autre fonction de la planification est l'implantation de routines d'enseignement dans l'agir professoral. On peut décrire ces routines comme des procédures de cadrage de l'interaction qui permettent de contrôler l'agir professoral (Nicolas, 2014 ; Yinger, 1979). Par conséquent, elles simplifient le processus de planification et réduisent la prise de décision en cours. Dans mon travail de recherche, je retiendrai les quatre types de routines qui permettent d'étayer le travail de l'enseignant distinguées par Yinger (1979) :

1) Les *routines d'activités* qui contrôlent et coordonnent les caractéristiques de chaque activité.

2) Les *routines d'enseignement* qui sont les méthodes et procédures que l'enseignant va mettre en place pour enseigner.

3) Les *routines de gestion* qui elles, correspondent aux procédures pour contrôler l'organisation de la classe et le comportement des apprenants.

4) Les *routines d'exécution* qui sont définies comme l'organisation et le contrôle de la planification.

Ces routines se mettent en place au fur et à mesure que l'enseignant gagne de l'expérience. Planifier devient donc « une activité de sélection dans un répertoire de routines et une réflexion relative à leur mise en œuvre » (Riff & Durand, 1993 : 100). L'enseignant novice ne possède pas ou peu de routines, l'élaboration de sa planification étant beaucoup plus longue parce qu'il n'a pas encore établi de procédure fonctionnelle comme l'enseignant expert. Cependant, il est possible pour l'enseignant novice d'acquérir des routines rapidement car un certain nombre d'invariants spécifiques à la situation d'enseignement sont établis relativement tôt. Les routines sont des plans enchâssés et intériorisés qui donne de la souplesse et de l'efficacité dans les actions enseignantes. Selon Tochon, l'utilisation de routine permettent de :

> Diminuer le nombre d'indices à traiter en même temps, de réduire le nombre de décisions à prendre en minimisant le besoin de planifier chaque élément d'une activité, d'augmenter la prédictibilité de l'action de l'enseignant(e) pour ses élèves et de diminuer ainsi l'anxiété de ces derniers. (1993 : 78)

Les plans intériorisés réduisent au niveau cognitif le travail d'appropriation et de traitement des informations tout en améliorant le contrôle et l'efficacité de l'action enseignante. Toutefois, la conception de plans et de routines ne sont pas les seuls outils pour mener à bien une action enseignante efficace. Dans la culture éducative américaine par exemple, le syllabus est un outil précoce de la planification. A l'Institut Américain Universitaire, les enseignants doivent d'ailleurs rédiger un syllabus pour leur cours. C'est pourquoi il me semble essentiel de m'attarder sur cet outil.

2.2.5 Le syllabus : un outil précoce de la planification

Le terme syllabus provient du latin ecclésiastique qui se traduit en français par « liste » ou « table des matières ». C'est un terme qui est apparu dans le champ académique anglo-saxon dans les années 70. Quand le terme syllabus apparait pour la première fois dans le monde anglo-saxon, il désigne « la table des matières » d'un cours en 1656 mais on peut voir une évolution du terme lorsqu'il fait référence à des documents de présentation de cours en 1889 (Leduc, 2013 : 11). Aujourd'hui encore, le terme syllabus a différentes significations. En effet, dans la francophonie, le terme syllabus est plutôt perçu comme des notes de cours, excepté au Canada où ce terme a été traduit par « plan de cours ». Cependant, il devient de plus en plus présent dans l'enseignement supérieur et les institutions.

Le syllabus peut se définir comme une présentation du cours qui détaille toutes les informations nécessaires aux apprenants. Le contenu est propre à l'enseignant qui le rédige mais il est possible que le syllabus soit directement donné à l'enseignant comme j'ai pu l'observer durant mon stage.

Généralement, on peut trouver dans le contenu du syllabus : les prérequis, un plan détaillé du cours et son organisation, les coordonnées de l'enseignant, les objectifs d'apprentissage, les consignes de travail, les modalités d'évaluation avec le nombre de crédit, la bibliographie et le matériel de cours.

Le syllabus a de multiples fonctions dans l'enseignement et tient un rôle précoce dans la planification.

Il est évident que la fonction première du syllabus est de servir de source d'information et de référence pour l'enseignant et l'apprenant. Les détails donnés permettent d'informer l'apprenant des contenus du cours qu'il va suivre ainsi que des attentes de l'enseignant. Le syllabus peut être à la fois un guide pour l'apprenant (descriptif du cours et des objectifs à atteindre) et pour l'enseignant (un cadre de référence d'enseignement). Il est à la fois une « cognitive map » qui synthétise les

informations nécessaires au bon apprentissage de l'apprenant et un « plan d'architecte » qui soutient l'enseignant dans sa planification de cours et dans ses prises de décision (Leduc, 2013 : 85).

Le syllabus est aussi considéré comme un outil pédagogique et de communication qui est bénéfique à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. Il peut être perçu comme un contrat, une forme de consensus implicite entre l'enseignant et les apprenants. Le contenu du syllabus permet à l'enseignant de faire connaitre ses intentions pédagogiques en définissant les procédures et les politiques du cours aux apprenants. L'éclaircissement des règles permet à ces derniers de prendre en main leur apprentissage et de délimiter les responsabilités de chacun.
Le syllabus joue également un rôle d'outil d'apprentissage pour l'apprenant qui peut le percevoir comme une source de motivation. En définissant le contenu et les objectifs du cours, l'enseignant annonce sa démarche et ses attentes à l'apprenant. En mettant aussi en perspective le cours, l'apprenant peut prendre conscience du projet d'enseignement que l'enseignant à l'intention de mettre en place dans le temps défini pour le cours.

C'est un outil qui sert à anticiper la construction du cours que l'enseignant va dispenser. Il l'aide à donner une image globale et nette de son travail qu'il pourra utiliser lors de la conception de ses séquences. Ainsi, il empêche l'enseignant de perdre le fil conducteur de son programme d'enseignement et de prendre des décisions dans le feu de l'action qui pourraient avoir un impact sur l'atteinte des objectifs. Il est évident que l'enseignant ne peut pas tout prévoir, surtout en ce qui concerne l'interaction avec les apprenants, mais le syllabus reste un bon outil organisationnel que ce soit pour bien orchestrer ses cours, optimiser son temps ou pour l'efficacité de ses intentions pédagogiques. La section programme du syllabus permet aux apprenant de suivre la progression pédagogique[16] du cours. Elle peut contenir les contenus qui vont être abordés en classe, les stratégies pédagogiques ainsi que le travail préalable que les apprenants doivent réaliser. C'est à l'aide de cette progression pédagogique que l'enseignant élabore chaque séance.
La gestion du temps est très importante dans la planification de cours et le syllabus est un outil qui est efficace pour cela. En effet, comme c'est un outil qui est construit avant les séquences pédagogiques, il permet lors de la conception, de gagner du temps car l'enseignant connait déjà le contenu qu'il doit aborder et les objectifs qu'il doit atteindre. De ce fait, il ne lui reste plus qu'à construire ses activités et de les articuler dans ses unités didactiques. De plus, il peut permettre de gagner du temps sur le long terme. Il aide à répondre à des questions que les élèves (évaluation,

[16] La progression pédagogique peut être défini comme une suite de séquences didactiques qui suit une logique d'apprentissage progressif.

modalités d'examen, accréditation, contenu…etc.) se posent et permet à l'enseignant de ne pas répondre aux mêmes questions pendant le semestre. Non seulement cela aide à obtenir du temps de classe mais cela permet à l'enseignant d'économiser du temps dans la planification pour les semestres futurs en gardant le même syllabus ou en le modifiant très peu. La dernière fonction du syllabus est celle de référence. Selon Leduc (2013), le syllabus est devenu un outil d'évaluation certificatif qui est examiné à la loupe par des agences d'accréditation et autres organisations professionnelles. Le syllabus fait donc partie « d'un ensemble plus large de documents ou de textes déclaratifs permettant d'établir une adéquation entre les objectifs généraux et spécifiques d'un programme et les missions de l'établissement d'enseignement qui l'organise » (ibid. : 98). En un mot, le syllabus démontre que les cours répondent aux missions énoncées par l'institution. Il devient donc un document dit « probatoire » pour l'institution et les organismes d'accréditations car le syllabus est le reflet de la planification pédagogique du cours et de sa qualité.

2.3 Synthèse

Pour résumer, l'enseignant fait souvent face à un dilemme entre ses intentions et l'émergence de nouveaux paramètres qui vont le pousser à changer ses actions planifiées. L'acte d'enseigner manifeste une combinaison de trois processus intrinsèquement liés : la connaissance de l'enseignant, sa planification et l'expérience pratique issue des interactions de classe. L'aspect de la planification de l'enseignant peut prendre différentes formes : écrite (plans détaillés, liste de mots-clés etc.) et cognitive (image de leçon, plans intériorisés). Ainsi, la planification de cours est un processus cognitif complexe et fondamental indispensable qui aide à simplifier l'acte d'enseignement.

A travers sa planification, l'enseignant transpose ses connaissances dans le but d'atteindre des objectifs fixés et de mettre en place des expériences interactives en classe. En préparant régulièrement ses cours et son expérience sur le terrain, l'enseignant implante différentes routines qui lui donnent du contrôle et de la flexibilité sur son propre travail. La planification de l'enseignant est en constante évolution à cause de l'émergence de nouveaux paramètres dans ses actions enseignantes. Par conséquent, cela amène l'enseignant à modifier, adapter, changer, réajuster sa planification. Cela démontre le processus cyclique continu de cette dernière dont seule l'échéance peut y mettre un terme. Toutefois, les processus de planification des enseignants changent continuellement pour s'adapter à la singularité et aux invariants de la situation d'enseignement dans

lequel il agit. Cela a donc, un impact sur les facteurs qui régissent l'agir professoral. En effet, le facteur temps, le facteur institutionnel, le facteur personnel et le facteur de planification évoluent et varient selon les paramètres émergents. Il est important de noter que ces facteurs sont intrinsèquement liés. Autrement dit, ces facteurs sont complémentaires et ont une influence mutuelle. Par exemple, le facteur temps n'a pas le même poids pour un enseignant novice et un enseignant expert. Grâce à sa pratique, l'enseignant expert met beaucoup moins de temps pour préparer son cours alors qu'un enseignant novice va passer des heures sur sa planification. Rien n'est fixe que ce soient les facteurs qui émanent de l'enseignant ou ceux qui proviennent de son environnement.

A travers l'expérience que j'ai acquise en tant qu'enseignante, j'ai remarqué que les facteurs varient d'un enseignant à un autre et d'une situation d'enseignement à une autre. C'est pourquoi je me suis posée la question suivante :

Dans quelle mesure les facteurs qui composent l'agir professoral influencent-ils la planification ?

Afin de répondre le plus précisément possible à cette problématique, il me semble important de répondre aux questions suivantes :

Quel(s) effet(s) les différents facteurs (temps/ personnel/ institutionnel) ont-ils sur le facteur de la planification de cours ?

Quel(s) effet(s) l'expérience de la pratique enseignante a-t-elle sur la planification de cours ?

Dans la prochaine partie, je vais expliciter la méthodologie employée pour cette étude avant de présenter la méthode utilisée pour le traitement des données.

Partie 3 Méthodologie

Dans la partie qui va suivre, je vais exposer la méthodologie que j'ai mis en place pour cette étude. Tout d'abord, je vais aborder le métissage des approches méthodologiques. Ensuite, je présenterai les trois types de données que j'ai récoltés ainsi que les différentes étapes de la constitution du corpus d'étude. Après cela, j'expliciterai le traitement et la méthode d'analyse des données. Enfin, j'expliquerai les limites de cette méthodologie avant de donner quelques suggestions possibles pour guider d'éventuels futurs travaux.

3.1 Le métissage des approches méthodologiques

La singularité de chaque étude pousse tout chercheur à mettre en place une approche méthodologique adéquate à sa question de recherche. Ce choix se fait en prenant en compte plusieurs paramètres spécifiques à l'objet d'étude tels que le contexte, les besoins etc., ce qui démontre qu'une seule approche méthodologique ne suffit pas toujours pour répondre à la problématique soulevée. Ainsi, il est de plus en plus courant de voir la mise en place d'une approche mixte cohérente de la part des chercheurs.

Pour cette étude, l'approche[17] principale adoptée est l'étude de cas simple. Cette méthodologie dérive de l'approche ethnographique et a été adoptée par des anthropologues et des sociologues de l'école de Chicago (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2018 : 7). Cette dernière peut être définie comme « une étude très précise d'une entité ancrée dans une situation de la vie réelle et qui analyse en profondeur une situation problématique en prenant en compte un cas particulier » (ibid.). Il me semble important de compléter cette définition en ajoutant que l'étude de cas est une sorte

> **d'investigation à visée d'analyse et de compréhension** qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristique d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentation de l'objet à étudier (Albero, 2010 : 15).

Comme l'explique Van der Maren, l'étude de cas est éclectique car la diversité des approches théoriques et des méthodes de collecte de données aident à comprendre la complexité du phénomène étudié (1996 : 238). Contrairement à certaines approches qui suivent un protocole

[17] J'emploie aléatoirement les termes « méthode », « stratégie » et « approche » pour désigner ma démarche méthodologique de recherche afin d'éviter la répétition.

méthodologique strict telle que l'approche expérimentale, l'étude de cas englobe plusieurs techniques et méthodes de recueil de données. Cela peut être des observations, une analyse de contenu, des questionnaires et/ou des entretiens, etc. Pour cette étude, je vais m'appuyer sur plusieurs sources de données (des plans de cours, des syllabus et des entretiens semi-directifs) récoltées auprès de 4 enseignantes de l'Institut Américain Universitaire afin d'en faire une description précise et d'interpréter leur planification de cours.

Comme l'explique Anadón, c'est « une technique de collecte et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur des phénomènes et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (2006 : 22).

La proposition de séquence méthodologique d'Alborello (2011), Gagnon (2012) et Roy (2016) reprise par Lacelle, Boutin et Lebrun (2018 : 182) me semble appropriée pour mon cas d'étude.

Étapes	Caractéristiques
La préparation	• identification, en lien direct avec la problématique et le cadre théorique de la recherche, d'un ou de cas; • préparation logistique, éthique et déontologique; • recrutement du ou des cas; • détermination et préexpérimentation des outils de collecte des données; • ajustement du devis et des procédures.
La réalisation	• collecte des données *in situ* (multiplication des sources et des techniques: observations, entretiens, notes de terrain, journaux de bord, enregistrements, documents, artefacts, etc.); • traitement et analyse des données (analyse qualitative, quantitative ou mixte).
Le compte rendu	• présentation et discussion des résultats; • diffusion orale ou écrite des résultats.

Source: Gagnon (2012), Roy (2016) et Alborello (2011).

Figure 3 : Exemple de proposition de séquence méthodologique

Les trois étapes ci-dessus représentent bien la démarche méthodologique que j'emploie pour ce travail.

Concernant l'étape de préparation, j'ai tout d'abord identifié mon objet d'étude en poursuivant mon travail de master 1 sur la planification de cours à l'Institut Américain Universitaire. J'ai ensuite, formulé la problématique, ce qui m'a aidé à déterminer mon cadre théorique, la notion d'agir professoral, celle de planification ainsi que les situations d'enseignement.
Dans l'étape suivante, la réalisation, j'ai collecté plusieurs types de données auprès de 6 enseignantes de l'IAU pour constituer par la suite mon corpus d'étude (voir 3.3). A partir de ce dernier, j'ai effectué une analyse de contenu à visée qualitative pour répondre à ma problématique.
La dernière étape, le compte rendu, correspond à la présentation des résultats de mon analyse.

L'aspect qualitatif de la recherche montre des reflets de l'approche qualitative dans la démarche méthodologique et l'analyse des données. Dans ce travail, j'étudie des phénomènes humains « pour en faire surgir les significations pour [eux-mêmes] et pour les autres hommes » (Mucchielli, 2009 : 205). En effet, j'essaye à travers cette étude de comprendre un phénomène remarqué (l'influence des facteurs qui composent l'agir professoral sur le facteur de planification) dans un contexte particulier. (Paillé & Mucchielli, 2016 : 39). Je considère que mon lieu de stage est un système complexe qui se construit à travers mes expériences personnelles, mon environnement social, mes observations et interprétations. Le style de cette recherche est interprétatif. J'essaye de comprendre les différentes planifications de cours de plusieurs enseignantes de l'Institut Américain Universitaire en prenant en compte les paramètres émergents de chaque situation complexe. Les données proviennent de plans de cours, de syllabi et d'entretiens dont je vais essayer d'expliquer et d'interpréter les significations.
Je retiens la définition de l'approche qualitative de Paille et Mucchielli (2012) reprise par Lacelle, Boutin et Le Brun,

> l'approche qualitative [a] deux composantes intrinsèques : 1) la collecte de données [qui] permet d'obtenir, à l'aide d'instruments et méthodes conçus spécialement à cette fin – **recueil écrit de témoignages**, observations notées, observations et témoignages enregistres ou filmes etc.- des informations sémantiques d'où le sens, les significations, les signes ou les symboles […] sont constitués ; 2) l'ensemble de la démarche méthodologique [qui] est vécue le plus naturellement possible, sans situation artificielle, et à partir d'**une posture de grande proximité avec les personnes, leurs témoignages (idées, croyances, représentations, valeurs, etc.) et leurs actions** (2018 : 153).

Il est important de noter que les données mentionnées ci-dessus correspondent à la fois à celles récoltées mais aussi à celles mentionnées par l'approche de l'étude de cas. Elles constituent

principalement des données textuelles (plans de cours et syllabi) auxquelles j'ai ajouté un entretien semi-directif avec chaque enseignante. Dans les lignes suivantes, je présenterai ainsi ces différentes données auxquelles j'ai eu accès.

3.2 Présentation des données récoltées

Compte tenu de la problématique établie, trois types de données ont été collectées. Il est important de noter que les données récoltées sont centrées sur la phase préactive et postactive de la planification. Comme je l'ai mentionné dans le cadre théorique, la planification de cours est une combinaison de traces écrites et de réflexions cognitives. Les plans et les syllabi représentent les traces écrites et les entretiens semi-directifs ont permis d'avoir accès à un certain degré, aux pensées des enseignantes. En répondant aux questions, les enseignantes ont verbalisé leur réflexion. Pour pouvoir faire mon analyse, j'ai donc récolté :

- **Les syllabi** de différentes situations d'enseignement de cours intensifs, de cours semestriels, et celui du Early Start Program. J'ai récolté les syllabi en version numérique sur la plateforme Team[18] ou par e-mail. Au total 4 syllabi de cours intensifs, 7 syllabi de cours semestriels et 1 syllabus commun pour le Early Start Program ont été récoltés. Il n'existe pas de syllabus pour les séjours linguistiques car c'est un programme annexe mené par l'IAU avec un public différent. Ils sont rédigés en anglais et en français. L'une des fonctions du syllabus est de servir de guide de référence à la fois pour l'apprenant et l'enseignant

Le syllabus de l'IAU est en général composé de dix sections : la description du cours, les objectifs du cours, les références aux CECRL, les méthodes d'enseignement et les activités, les manuels utilisés, le système d'évaluation, l'assiduité, le plagiat, les conseils de réussite et le calendrier des points abordés chaque semaine. Il est important de savoir qu'une partie du syllabus est imposé par l'institution, ce sont toutes les références aux fonctionnements des cours de l'institut et les informations générales du cours. Cela concerne le système d'évaluation, l'assiduité, le plagiat, la description du cours, les objectifs du cours, les références aux CECRL et les conseils de réussite. Les enseignantes rédigent principalement la liste des manuels utilisés, les méthodes d'enseignement et les activités ainsi que le calendrier.

[18] C'est une application de Microsoft qui permet aux employés de l'IAU de créer, partager et collaborer en équipe. Les enseignants s'en serve pour diffuser des documents, des exercices et des devoirs aux apprenants.

Pour cette étude, ce document permet de voir à la fois la première vision de planification des enseignantes et leurs intentions ainsi que les paramètres institutionnels que les enseignantes doivent prendre en compte. Pour mentionner le contenu des syllabi, je ferai référence à l'enseignante (E1, E2, E3, E4), à la situation d'enseignement (CS, CI, ESP) et à la section dans laquelle l'information se trouve (S1, S2, S3 etc.).

- **Les plans de cours** de plusieurs enseignantes avec des notes (une démarche réflexive des enseignantes). Chaque enseignante a sa propre méthode pour construire un plan de cours. Il est donc difficile de donner un descriptif général des plans. Depuis le début de stage, j'ai pu récolter 303 plans de cours par email ou sur la plateforme Teams. Les plans de cours sont la source principale du développement de mes hypothèses. Il est intéressant d'analyser les différentes composantes que chaque enseignante met dans son plan de cours et d'en voir l'évolution à court et à long terme selon les situations d'enseignement. Les notes (pour celles qui en fournissent) sont également un bon moyen d'accéder à la pensée de l'enseignante et de voir ce qui a attiré son attention pendant la phase interactive de la planification ainsi que les intentions et les choix des enseignantes.

- **Un entretien semi-directif** avec chacune des quatre enseignantes. A la fin du semestre, j'ai effectué quatre entretiens semi-directifs qui m'ont permis de récolter des informations sur le curriculum de l'enseignant, sur son travail à l'Institut Américain Universitaire ainsi que sur sa planification. Les entretiens se sont déroulés à la fin de la session d'été 2019 car les enseignantes n'étaient disponibles qu'à ce moment-là. Ce sont des entretiens enregistrés et transcrits sur un fichier Word. Les enregistrements ont été enregistré avec mon dictaphone. Pour l'entretien, j'ai composé 39 questions réparties en 4 sections (le curriculum du professeur, l'Institut Américain universitaire, la planification de cours et le syllabus). J'ai fait passer l'entretien semi-directif aux trois enseignantes et une personne extérieure à l'IAU a dirigé mon entretien semi-directif. Les enseignantes n'ont pas eu accès aux questions avant l'entretien. Je me suis rendu compte par la suite que les entretiens étaient longs. J'ai donc pris la décision de ne transcrire que les passages qui me paraissaient pertinents pour l'analyse des facteurs de planification. Les informations obtenues lors de ces entretiens viennent donc compléter celles obtenues grâce aux plans de cours et développent le point de vue de l'enseignante sur sa planification.

J'ai décidé de ne pas utiliser de convention pour transcrire les extraits pertinents car ce qui m'intéresse pour mon analyse est le contenu de ses réponses et non ses hésitations. Pour conserver l'anonymat des enseignantes, j'ai décidé de les nommer *E1, E2, E3, E4* à chaque fois que je les mentionne.

Un quatrième type de donnée a été envisagé pour cette étude : le questionnaire. En effet, lors de la collecte des données, j'avais pour intention de faire passer un questionnaire auprès des autres enseignantes de l'IAU afin d'avoir des données complémentaires pour mon analyse. Il est composé de 12 questions dont deux sur le curriculum, 2 sur le contexte et 8 sur la planification. J'ai toutefois choisi de ne pas utiliser ce questionnaire par manque de temps et par peur de ne pas pouvoir exploiter toutes les données qui en auraient découlées.

3.3 La constitution du corpus d'étude

La composition du corpus d'étude est une étape primordiale dans un travail de recherche. Elle permet de définir « l'objet concret auquel s'applique le traitement » (Bommier-Pincemin, 1999 : 415). Autrement dit, c'est une étape dans lequel le chercheur sélectionne un ensemble de données pour construire l'objet concret sur lequel l'étude va se porter. La sélection des éléments du corpus ne se fait pas au hasard puisque le chercheur compose son corpus en fonction des objectifs d'analyse de l'étude. Bommier-Pincemin considère que trois conditions doivent être respectés pour constituer un corpus : les conditions de signifiance, d'acceptabilité et d'exploitabilité. L'auteure les définit ainsi,

- « *Conditions de signifiance* : un corpus est constitué en vue d'une étude déterminée (*pertinence*), portant sur un objet particulier, une réalité telle qu'elle est perçue sous un certain angle de vue (et non sur plusieurs thèmes ou facettes indépendants, simultanément) (*cohérence*).
- *Conditions d'acceptabilité* : le corpus doit apporter une représentation fidèle (*représentativité*), sans être parasité par des contraintes externes (*régularité*). Il doit avoir une ampleur et un niveau de détail adaptés au degré de finesse et à la richesse attendue en résultat de l'analyse (*complétude*).
- *Conditions d'exploitabilité* : les textes qui forment le corpus doivent être commensurables (*homogénéité*). Le corpus doit apporter suffisamment d'éléments pour pouvoir repérer des comportements significatifs (au sens statistique du terme) (*volume*) » (ibid. : 416).

Ainsi, toutes les données récoltées pour cette étude ne composent pas le corpus d'étude. En effet, cela doit être une représentation synthétique homogène des données collectées. Pour construire mon

corpus, je me suis appuyée sur la typologie établie par Bommier-Pincemin (1999). Autrement dit, je vais définir mon corpus d 'étude en « trois étapes ». Tout d'abord, je vais déterminer le corpus existant puis le corpus de référence et pour finir, le corpus d'étude.

3.3.1 Le corpus existant

Dans le cas de cette recherche, le corpus existant correspond à la totalité des données récoltées sur le terrain de recherche. Bommier-Pincemin définit le corpus existant comme :

> l'ensemble des textes auxquels on peut avoir accès, dont on peut disposer. C'est généralement une masse « informe », non systématique, mal défini, aux contours incertains. Il est difficile d'en avoir une vue globale. Cet existant dépend de conditions étrangères à l'étude, qui ne sont pas toutes connues ni maîtrisées (ibid. : 419).

Comme expliqué précédemment, j'ai récolté trois types de données durant mon stage de master auprès de six enseignantes de l'Institut Américain Universitaire. Mon objectif premier a été de récolter un maximum de plans et de syllabi dans les différentes situations d'enseignement présentes à l'institut. J'ai décidé de récolter les mêmes types de données que celles recueillies dans mon travail de master 1. Tout au long de l'année, j'ai reçu par email ou à l'aide de la plateforme Teams un total de 10 syllabi et de 288 plans de cours. Pour avoir une meilleure vue d'ensemble, j'ai classifié sous forme de tableau ces données.

Types de données	Auprès de qui	Comment	Combien	Classement par niveaux
Syllabi	6 enseignantes	Email / plateforme Teams	Semestre: 7 Intensif: 3 Early Start: 1 Séjour Linguistique: 0 **Total : 10**	**A1/A2** Semestre: 4 Intensif: 2 Early Start: 1 **B1 /B2** Semestre: 3 Intensif: 1 Early Start: 1
Plan de cours	6 enseignantes	Email / plateforme Teams	Semestre: 213 Intensif: 45 Early Start: 10 Séjour Linguistique: 15 **Total: 288**	**A1/A2** Semestre: 111 Intensif: 30 Early Start: 10 Séjour Linguistique : 15 **B1/B2** Semestre : 102 Intensif: 15 Early Start: 0 Séjour ling :0
Entretien semi-directif	6 enseignantes	Dictaphone	**Total: 4**	

Tableau 2 : Synthèse des données récoltées

Toutefois, même si ce tableau résume bien les données en les classifiant par situations d'enseignement et par niveau, l'exhaustivité des données recueillies rend tout de même difficile une vue globale et claire ainsi que l'exploitation des données en corpus d'étude.

Afin d'affiner et d'éclaircir mon corpus, j'ai par la suite défini le corpus de référence que je vais présenter dans les lignes suivantes.

3.3.2 Le corpus de référence

Bommier-Pincemin considère que le corpus de référence,

> est composé à partir du corpus existant, en **adéquation avec l'objectif de travail** ; il est clairement **défini et équilibré.** C'est lui qui fournit l'univers le plus large dans lequel chaque élément trouve sa

> valeur. Il constitue **l'univers et fixe le point de vue de l'étude**. Il représente le fond sur lequel on veut profiler les textes étudiés. Autrement dit, il matérialise le contexte, actif et virtuel, et acquiert là son statut linguistique d'unité de rang supérieur Ŕ la linguistique ne s'arrêtant ni à la phrase, ni même au texte (Rastier 1998, §III.2) (1999 : 419).

Pour définir le corpus de référence, je me suis appuyée sur l'objectif de l'étude. L'objectif principal est d'analyser le contenu de la planification des enseignantes afin d'en déceler les influences possibles des facteurs de l'agir professoral présents. Ainsi, j'ai pris en compte le fait que les thématiques principales de ma problématique sont l'agir professoral et la planification de cours. Il a donc été évident que l'analyse des données allait être basée sur les plans de cours et les syllabi. Ces deux types de données révèlent à la fois les actions enseignantes et la planification des cours.

Afin de pouvoir répondre efficacement à la problématique, il est apparu essentiel d'extraire un échantillon représentatif des données récoltées. Plusieurs critères ont été pris en compte pour construire cet échantillon.

Le premier critère est le choix du niveau des cours car l'agir professoral est différent d'un niveau à un autre. Afin de garder une certaine harmonie, le choix d'un niveau a été fait. En classifiant les données par niveau A1/A2 ou B1/B2, il est apparu un déséquilibre dans les données. En effet, les données du niveau B1/B2 se limite à seulement deux situations d'enseignement (les cours semestriels et les cours intensifs) contrairement au niveaux A1/A2 qui présente quatre situations d'enseignement (les cours semestriels, les cours intensifs, le *Early Start Program* et le séjour linguistique) (voir tableau précédent). Ainsi, le choix du niveau A1/A2 paraît le plus défini et équilibré pour l'étude.

Le deuxième critère est l'apparition de toutes les situations d'enseignement. L'absence de deux situations au niveau B1/B2 justifie une fois de plus le choix du niveau A1/A2. Cependant, j'ai fait le choix d'enlever la situation d'enseignement du séjour linguistique pour les raisons suivantes. Il y a un manque d'harmonie avec les autres situations (différents publics, absence de programme, absence de visée académique, absence de syllabus), ce qui révèle un déséquilibre dans les données.

Il reste donc 8 syllabi et 166 plans de cours. L'échantillon étant toujours trop grand, j'ai décidé de faire un second tri. J'ai réduit le choix au niveau grand débutant car le contenu d'enseignement est similaire. Cela a réduit les données sélectionnées à 4 syllabi et 133 plans de cours.

3.3.3 Le corpus d'étude

Le corpus d'étude se définit comme

> l'ensemble des textes sur lesquels **porte effectivement l'analyse**, pour lesquels on attend **des enseignements, des résultats**. Le corpus d'étude n'est pas nécessairement une partie du corpus de référence, mais le corpus de référence doit pouvoir être considéré comme **représentatif** du corpus d'étude, pour l'aspect dont on veut rendre compte. Paradoxalement, le corpus d'étude peut être plus volumineux que le corpus de référence : ce qui est définitoire, ce n'est donc ni un rapport d'inclusion, ni un rapport de taille, mais la spécificité des rôles de chacun (ibid. : 420).

Ainsi, mon corps d'étude est constitué de trois types de données (les plans de cours, les syllabi et les entretiens semi-directifs). Malgré la réduction du nombre de plans de cours, ces derniers restent trop élevés. Il est donc primordial d'extraire un échantillon de plans pour l'analyse.
Pour ce faire, j'ai essayé de respecter la règle de représentativité[19] afin de garder l'équilibre des données et un certain réalisme. J'ai sélectionné deux plans par cours dont le premier plan de cours pour chaque situation et un deuxième à un moment différent selon les situations :

- les cours semestriels → le premier plan et le plan du lundi à la mi-semestre (semaine 6)
- les cours intensifs → le premier plan et le plan du lundi de la troisième semaine
- les cours du Early Start Program → le premier et le quatrième plan.

Le choix du premier cours se justifie par le fait que cela montre les actions enseignantes initiales de chaque enseignante sans l'influence des phases interactives et post-actives de la planification. Le choix du deuxième plan sélectionné est guidé par l'idée d'évolution de la planification durant la durée du programme. Les échantillons sélectionnés ont réduit le nombre d'enseignantes à quatre.
Le corpus d'étude se constitue donc de 12 plans de cours, 4 syllabi et 4 entretiens semi-directifs.
Voici un récapitulatif de ce dernier corpus, dans le tableau ci- dessous :

Type de données	Enseignantes	Nombre	Echantillons
Syllabi	4 enseignantes	4	Semestre : 2 Intensif : 1 Early Start : 1
Les plans de cours	4 enseignantes	Semestre: 108 Intensif: 15 Early Start: 10 Total: 133	Semestre: 6 plans Intensif: 2 plans Early Start: 4 plans Total : 12
Entretien semi-directif	4 enseignantes	4	4

Tableau 3 : Synthèse du corpus d'étude

Voici un tableau supplémentaire sur la répartition des cours par enseignante

Enseignantes	Cours	Données récoltées présentes dans le corpus d'étude
E1	Semestre fall 2018: FRE 101-102 "*Essentials of Elementary French I then II"* *Early Start Program* spring 2017→ débutant	2 plans de cours semestriel 2 plans de cours *Early Start Program* 1 syllabus semestre 1 syllabus commun *Early Start Program* 1 entretien
E2	Semestre Spring 2019: FRE 101-102 "*Essentials of Elementary French I then II*"	2 plans de cours semestriel 1 syllabus commun semestriel 1 entretien
E3	*Early Start Program* spring 2018→ débutants	2 plans de cours Early Start Program 2 plans de cours Intensif 1 syllabus commun Early *Start Program* 1 entretien
E4	Semestre Spring 2019: FRE 101-102	2 plans de cours semestriel 1 syllabus commun semestriel 1 entretien

[19] Bommier-Pincemin définit ainsi la règle de représentativité : « on peut, lorsque le matériel s'y prête, effectuer l'analyse sur échantillon. L'échantillonnage est dit rigoureux si l'échantillon est une partie représentative de l'univers

Tableau 4 : Synthèse des données récoltées présentes dans le corpus par enseignantes

3.3.3 La triangulation élargie des données

Comme mon corpus d'étude est constitué de plusieurs outils recueillis auprès de plusieurs acteurs, la triangulation élargie des données semble nécessaire pour l'analyse. Van Der Maren la définit ainsi

> la triangulation élargie consiste, non pas à confronter des données, mais à enrichir des données obtenues par un instrument favorisant certaines expressions par celles obtenues par un autre instrument stimulant d'autres facettes du discours et à enrichir l'apport d'un informateur par le point de vue d'une autre source d'information. La triangulation élargie ne vise pas, comme la triangulation restreinte, à vérifier la vraisemblance du témoignage. Elle vise à augmenter la pertinence du témoignage par la prise en compte de la complexité du terrain et des perspectives complémentaires qui peuvent s'y exprimer (2006 : 72)

Ainsi, les syllabi et les réponses des enseignantes dans les entretiens vont permettre de renforcer les interprétations des plans de cours. La triangulation permet de mettre « en parallèle des sources multiples de données comme garantie d'une meilleure validité des résultats de la recherche » (Zourou, 2006 : 176). Il y a donc une superposition et une combinaison de plusieurs perspectives sur la planification. Cette technique vise à accroître la validité et la crédibilité des résultats.

3.4 Traitement et analyse des données

L'organisation de l'analyse qualitative de cette étude de cas s'est inspirée de l'analyse de contenu. Bardin définit cette dernière comme « un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (2013 : 42). L'auteure explique que le but de l'analyse de contenu est « l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) » (ibid. : 43). Autrement dit, le chercheur est perçu comme un archéologue ou un détective qui travaille sur des traces manifestant des données, des phénomènes et qui essaye d'en tirer un sens à l'aide d'indicateurs. Il est important de noter que l'analyse qualitative

---

de départ. Dans ce cas les résultats obtenus sur échantillon seront généralisables à tout l'ensemble » (ibid. : 417)

n'exclut pas toute forme de quantification. Comme l'explique Bardin, les indices sont « retenus de manière non fréquentielle » (ibid. : 148). En d'autres termes, il est possible de faire des comparaisons (quantitatives) sur la présence d'indices similaires dans différents plans.
Je me suis appuyée sur la méthode de l'analyse de contenu qui est composée de trois phases (la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation) pour construire mon analyse. La première phase est similaire à l'étape de préparation et de réalisation de l'étude de cas (voir 3.1). Elle constitue le choix des documents, la formulation des objectifs et l'élaboration d'indicateur

3.4.1 Du choix des indicateurs vers le codage des plans et les synthèses

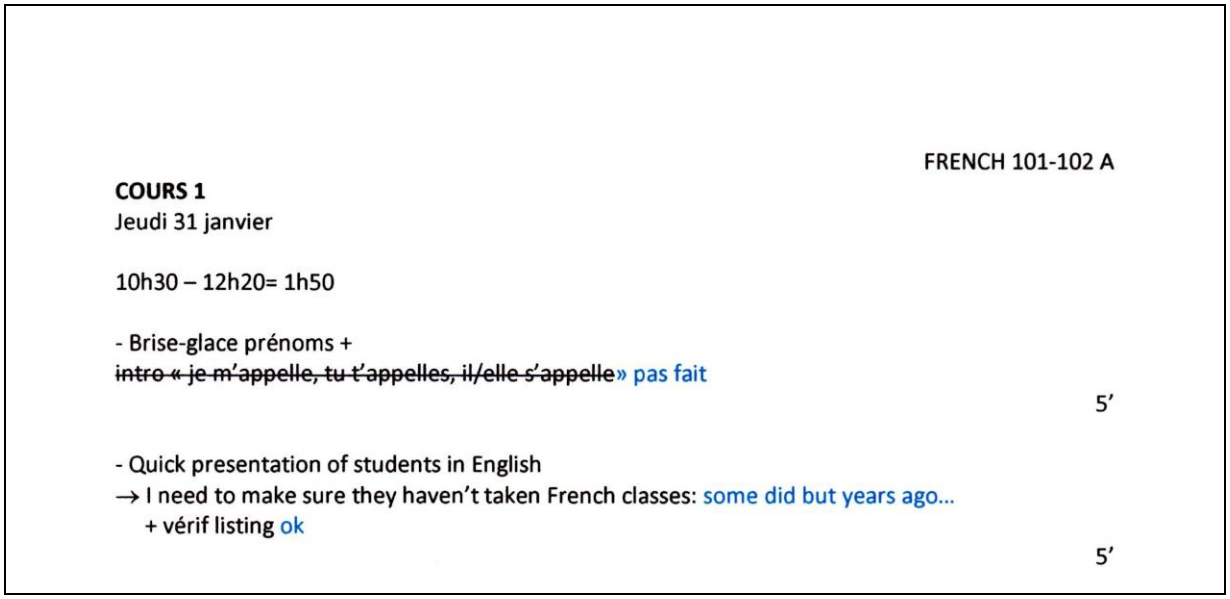
Dans cette étude, l'objectif est de déceler l'influence du facteur temps, du facteur institutionnel et du facteur personnel sur la planification de cours des enseignantes de l'IAU. Comme les plans de cours sont considérés comme des textes porteurs d'indices que l'analyse va faire parler, il a été primordial d'élaborer des indicateurs afin de faire un repérage des indices dans chaque plan. Compte tenu de la problématique et de l'objectif de cette recherche, les indicateurs sélectionnés ont été le facteur temps, le facteur institutionnel et le facteur personnel. Ces indicateurs sont considérés comme des codes qui représentent une catégorie. Par exemple, l'indice de temps sur un plan de cours peut apparaître avec la date, la durée d'un exercice. Pour l'identifier, j'ajoute le code « temps » à côté de la date. Cette technique se nomme le codage[20] des plans. J'applique ma liste préétablie de code (temps, institutionnel, personnel) à chaque indice identifié.
Le traitement de chaque plan se fait en plusieurs étapes.

Tout d'abord, j'ai détaillé tous les éléments constitutifs de chaque plan. Le but de cette étape est d'avoir une vue globale sur la forme (détaillé, liste, canevas etc.) et le contenu du plan (consigne, date, commentaire personnel, objectifs, timing etc.). Le contenu et la forme peuvent dévoiler le rôle du plan pour l'enseignante. Est-ce juste un outil résumant seulement les points nécessaires ? Révélant ainsi que l'enseignante s'appuie sur des images mentales anticipatrices. Est-ce plutôt un outil qui sert à rassurer l'enseignante ? Sachant que les pensées et les actions enseignantes évoluent constamment, les plans, qui ne sont qu'un reflet de la totalité de la planification, peuvent changer aussi et démontrer l'évolution de l'agir de l'enseignante.

[20] Bardin définit le codage comme « une transformation – effectuée selon des règles précises des données brutes du texte » (2013 : 134)

Dans l'extrait de plan ci-dessous, les éléments présents sont des codes de l'unité d'enseignement, la numérotation du cours, l'horaire du cours, une énumération (par tirets) des activités/actions enseignantes à mener (avec le point grammatical à aborder), l'estimation de la durée des activités/ actions enseignantes, commentaire personnel. On peut noter l'utilisation de deux langues (le français et l'anglais), d'abréviation (*vérif,* par exemple), du signe d'addition ainsi que des commentaires post-classe en bleu. Cette simple description permet de faire plusieurs suppositions.

Par exemple, la seule présence du titre de l'activité « Brise-glace prénoms » peut révéler une image mentale anticipatrice. Autrement dit, l'enseignante maitrise l'activité (la consigne, l'organisation et les objectifs à atteindre) et elle ne ressent pas le besoin de rédiger en détail le contenu de l'activité. Il est possible que l'enseignante ait déjà mis en place cette activité dans le passé. Cela dévoile la possibilité de savoirs acquis par l'expérience/la pratique. Ici, le plan joue un rôle de guide pour l'enseignante, elle y instaure une ligne directive à suivre. La présence d'abréviation et de commentaires personnels démontrent que l'enseignante est la seule destinataire de ce plan.



FRENCH 101-102 A

COURS 1
Jeudi 31 janvier

10h30 – 12h20= 1h50

- Brise-glace prénoms +
~~intro « je m'appelle, tu t'appelles, il/elle s'appelle~~» pas fait

5'

- Quick presentation of students in English
→ I need to make sure they haven't taken French classes: some did but years ago…
+ vérif listing ok

5'

Figure 4 : Extrait du plan E4CS1

Pour ma deuxième étape, j'assigne manuellement un code au document. Il se constitue du code de l'enseignante, de la situation d'enseignement, du 1 pour désigner premier plan ou du 2 pour le deuxième. Comme le rappelle Calbris, il n'existe pas de système de codage universel. Pour lui le codage,

must be exhaustive and, if possible, common to all the researchers carrying out the analysis. In practice, each researcher adopts a coding system, preferably economic, adapted to the particular framework of his research[21] (2011: 102).

Voici un exemple de codage dans lequel « E4CS1 » signifie Enseignante 4, cours semestriel, plan numéro 1. Ce code me permet de classifier les plans par catégorie, ce qui facilite l'accès à ces derniers pour l'analyse.

Ensuite, j'ai souligné les indices et ajouté les catégories dans lesquelles ils appartiennent auxquelles j'ai accolé une sous-catégorie comme dans l'extrait de plan suivant.

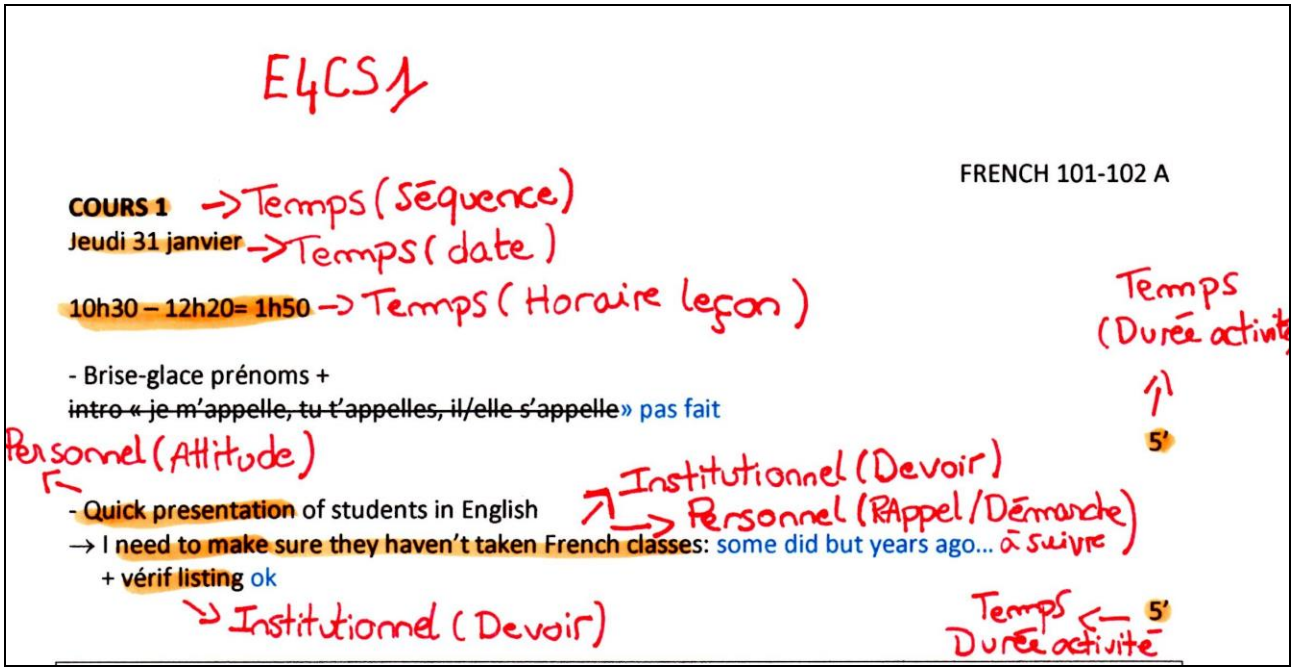


Figure 5 : Extrait plan E4CS1 annoté

En faisant ressortir les catégories dans les plans, il est possible d'émettre une interprétation des intentions et des actions enseignantes.

Par exemple, dans l'extrait ci-dessus, la catégorie « temps » apparait 5 fois et révèle 4 sous-catégories différentes (séquence, date, horaire leçon, durée de l'activité). Cela indique que le facteur temps semble important dans la planification de cours d'E4. Les sous-catégories ont deux valeurs dans cet exemple : indicative (séquence et date) et gestionnaire (horaire leçon et durée de l'activité).

[21] doivent être exhaustifs et, si possible, communs à tous les chercheurs effectuant l'analyse. Dans la pratique, chaque chercheur adopte un système de codage, de préférence économique, adapté au cadre particulier de ses recherches (ma

L'apparition de l'horaire de la leçon et de l'estimation de la durée des activités révèlent qu'E4 n'a pas encore une bonne maîtrise de l'organisation du temps du cours. Cela se justifie par le fait qu'E4 enseigne pour la première fois ce cours à l'IAU et qu'elle ne connait pas son groupe d'apprenants et leur rythme.

Ainsi, en mettant en valeur les indicateurs, il m'est possible d'émettre une ou des interprétation(s) des données. Un renforcement de l'interprétation peut se faire à l'aide de la description du plan, des réponses aux questions de l'entretien et du contenu du syllabus.

Par exemple, le commentaire « I need to make sure they haven't taken French classes » montre qu'il y a une directive institutionnelle qu'elle doit ajouter à sa planification. Cela se confirme avec le prérequis d'admission à ce cours, présent dans le syllabus (section description de cours).

I COURSE DESCRIPTION:

This course is designed for students with no previous knowledge of French. Students will learn the French language via spoken and written exercises, and by observing and interacting with their immediate environment in Aix-en-Provence. The initial emphasis will be on listening comprehension and oral ability, with progressively greater emphasis on reading and writing skills.

Figure 6 : Extrait du syllabus (annexe 1)

Après avoir codé tous les plans, j'ai fait des tableaux synthétiques par enseignante en prenant en compte les descriptions, les indicateurs présents et les sous-catégories récurrentes. Les synthèses permettent d'avoir une vue d'ensemble et elles mettent en valeur la présence ou l'absence d'indicateurs, ce qui peut être significatif et faire émerger des caractéristiques et des points communs entre tableaux pour l'analyse.

Comme toute étude, des limites apparaissent. C'est pourquoi il me semble important d'aborder ces dernières dans la prochaine partie.

3.5 Limites et suggestions

Lors de cette étude, le choix de la méthodologie et des données récoltées a fait émerger plusieurs limites. Dans toute étude en Sciences Humaines, les recherches distinguent généralement

traduction).

observateur/observé mais aussi objectivité/subjectivité. Le chercheur doit faire face au dilemme du concept distanciation et implication. Il est attendu à la fois de sa part de se distancer de l'objet d'étude afin que son objectivité ne soit pas compromise mais aussi de s'impliquer dans son travail, ce qui questionne la subjectivité du chercheur. Dans cette étude, mon implication est double car je suis à la fois observateur et observé, ce qui remet en question mon objectivité et ma subjectivité. Je n'ai pas pu me soustraire de cette étude pour la seule raison que je n'aurais pas pu étudier toutes les situations d'enseignement du niveau grand débutant à l'Institut Américain Universitaire.

En ce qui concerne la collecte des données, j'ai seulement indiqué aux enseignantes que je travaillais sur la planification. Pour minimiser l'influence que je pouvais avoir sur leur planification, j'ai refusé de répondre à leurs questions et de leur donner des directives. Quand j'ai commencé à récolter les données, j'ai simplement pris mes plans de cours que j'ai conservé sur mon ordinateur et ne les ai pas modifiés.

Dans la méthodologie, l'analyse qualitative peut remettre en question la pertinence des indicateurs retenus car il y a un risque potentiel de laisser des indices importants de côté pour l'analyse. Une marge d'erreur est d'autant plus possible puisque l'analyse se fait sur un échantillon. Il serait donc intéressant pour une future étude sur le sujet, d'élargir l'étude cas afin de pouvoir compléter l'analyse qualitative avec une analyse quantitative.

Il aurait été aussi intéressant d'ajouter un entretien d'auto-confrontation (Muller, 2015) après la classe pour mieux comprendre la signification que l'enseignant attribue à sa planification et ses actions enseignantes.

Pour réduire le caractère subjectif du traitement des données, un travail de contre-codage peut être envisagé afin de s'assurer de l'objectivité de la recherche. Cette méthode aussi appelée « accord intercodeurs », se définit comme

> le processus par lequel on demande à une tierce personne (que l'on peut appeler "juge" ou "codeur indépendant" ou "contre-annotateur") d'annoter notre corpus en aveugle (c'est-à-dire sans avoir accès aux annotations initiales), à l'aide du guide qu'on lui aura fourni. Il s'agit ensuite de confronter nos propres annotations (initiales) à celles du codeur indépendant (Tellier, 2014 : 18).

Ce processus permet de donner plus de crédibilité à la méthode utilisée pour le traitement et l'analyse des données que nous allons réaliser dans la partie suivante.

Partie 4 L'analyse de l'étude de cas

A chaque cours de langue, l'enseignant doit coordonner l'action planifiée avec les interactions de classe. C'est une tâche à la fois unique et complexe à accomplir car il doit encourager les apprenants à communiquer dans la langue cible tout en essayant de maintenir la préparation de cours prévue afin d'atteindre des objectifs. Quand une enseignante prépare son cours, elle rédige un plan de cours. Ce dernier est une trace de la réflexion cognitive de l'enseignante dans lequel différents éléments apparaissent tels que la date, les consignes, la pagination des activités, etc. Ces éléments présents reflètent les facteurs que l'enseignante a pris en compte pour construire son cours ainsi que la complexité de l'environnement. Ainsi, le facteur temps, le facteur personnel et le facteur institutionnel apparaissent sur le plan à différent degré.

Dans l'analyse qui va suivre, je ne tente pas d'établir de règles générales sur la planification de cours et l'agir professoral. Cette étude s'appuie sur mon corpus qui est constitué d'un échantillon des plans de cours, les quatre syllabi et les enregistrements faits auprès des 4 enseignantes de l'Institut Américain Universitaire. A l'aide de ces données, j'analyserai la planification sous différents angles. Tout d'abord, je vais expliquer les effets du facteur temps sur le facteur de la planification. Ensuite, je vais tenter d'exposer la place du facteur personnel dans la planification de cours. Pour finir, j'expliciterai les influences du facteur institutionnel sur le facteur de planification.

4.1 Les effets du facteur temps sur le facteur de la planification de cours : un témoin de l'expérience enseignante

Dans l'échantillon de plans analysé, le premier constat est que chaque enseignante a sa propre façon de faire un plan. Cela s'explique par le fait que l'agir professoral de chaque enseignante est unique mais aussi que la perception des facteurs est différente pour chaque enseignante. La présence ou l'absence de ces facteurs dans les plans peut être perçue comme témoin de l'évolution de l'agir professoral. Lors du traitement des données, j'ai pu remarquer la présence des différents facteurs dans chacun des plans. Dans les lignes suivantes, je vais présenter les différents effets du facteur temps sur la planification.

Lors de l'analyse des données, le facteur temps est apparu sous différentes formes telles que la date, la durée du cours, l'estimation de la durée d'une activité, etc. Voici ci-dessous un tableau récapitulatif du facteur temps présent dans les 12 plans.

	Cours Semestriels	Cours Intensif	Cours *Early Start Program*
E1	Plan 1 : **Date** (*jeudi 6 septembre*) Plan 2 : **Date** (*lundi 15 octobre*) Présence du facteur temps : **2**		Plan 1 : **Session** (*Spring 2018*) **Jour** (lundi) Plan 2 : **Jour** (*jeudi*) Présence du facteur temps : **3**
E2	Plan 1 : **Date** (*31 janvier 2019*) ; **Un récapitulatif partiel de la durée des activités** (ex : *10h30 à 10h45 Prénoms, français seulement (French only !)*) Plan 2 : **Date** (*Lundi 4 mars*) Présence du facteur temps : **3**		
E3		Plan 1 : **Session** (*Summer 19*) **Date** (*Mardi 25 juin*) Plan 2 : **Date** (*Lundi 8 juillet*) Présence du facteur temps : **3**	Plan 1 : **Durée du cours** (*2 heures*) **Estimation durée activité** (ex : *10 minutes*) Plan 2 : **Durée du cours** (*2 heures*) **Estimation durée activité** (ex : *10 minutes*) Présence du facteur temps : **16**
E4	Plan 1 : **Date** (*Jeudi 31 janvier*) **Horaire** (*10h30-12h20 = 1h50*) **Estimation durée activité** (ex : *15'/20'*) **Commentaires** (ex : *Pas le temps ! / Fini à 11h30*) Plan 2 : **Date** (*lundi 4 mars*) **Horaire** : (*12h – 13h50 =1h50*) **Estimation durée activité** : (ex : *1h15*) **Commentaire** (*au moins 10/15'*) Présence du facteur temps : plan 1 (19 fois), plan 2 (11 fois) soit **30 fois**		

Tableau 5 : Synthèse des facteurs temps présents dans les plans

Comme il est possible de le constater dans le tableau ci-dessus, le facteur temps n'a pas la même importance d'une enseignante à une autre. A partir de ces résultats, il a été possible d'isoler trois effets du facteur temps sur la planification.

Tout d'abord, la connaissance du contexte d'enseignement joue un rôle primordial sur la présence du facteur temps sur un plan. Si on regarde la quantité de facteurs présents dans les plans de cours, on constate qu'E1 ne fait de référence au temps que pour mentionner la date ou la session d'un programme contrairement aux autres enseignantes qui le consigne plus souvent. Un grand écart est visible entre E1 et E4. Cela peut s'expliquer par le fait qu'E1 enseigne depuis 19 à l'Institut Américain Universitaire alors que E4 vient à peine de commencer à y travailler. Grâce à sa longue expérience à l'IAU, E1 a su adapter et développer son agir en fonction de son environnement de travail. Elle maitrise la durée des cours, le rythme des sessions, les besoins et les attentes des apprenants. La place du facteur temps dans la planification de cours est seulement d'ordre factuel alors que les autres enseignantes accordent plus d'importance au facteur temps pour des raisons d'adaptation et de compréhension du contexte et des éléments qui le composent.
Par exemple, la forte présence du facteur temps dans les plans d'E4 révèle un besoin personnel à la fois informatif mais aussi réflexif. En effet, à travers les commentaires en phase post-active du cours comme *« Pas le temps ! »* ou encore *« fini à 11h30 »*, du calcul de la durée du cours et de l'horaire, cela dévoile une réflexion de la part d'E4 sur l'estimation de la durée des activités en phase pré-active. La présence du calcul de la durée du cours et de l'horaire renforce l'idée qu'E4 a mis en place un processus d'adaptation à tous les nouveaux paramètres en place. Elle mesure la différence entre sa préparation pré-active et le résultat de la mise en place de cette dernière, essayant de trouver un équilibre. L'estimation des durées des activités démontre également le besoin d'instaurer un rythme de classe mais aussi une limite des activités. C'est ce qu'explique E4 lorsqu'elle répond à la question sur la fonction de la planification :

Extrait n°1

> E4 : *« le plan, c'est plus pour me chronométrer me mettre un cap, me dire je vais voir ci ça et ça. C'est mon garde-fou pour pas déborder trop raconter. »*

Dans cette citation, le plan est défini comme un cadre qui permet à la fois de donner un rythme aux actions enseignantes mais aussi de limiter les digressions possibles de la part de l'enseignante lors du cours. Une certaine rigidité est donc visible dans la planification d'E4. Toutefois, il semblerait

que le facteur temps se dissipe avec l'expérience. Comme on a pu voir dans le cadre théorique, les processus de planification des enseignants changent continuellement pour s'adapter à la singularité et aux invariants de la situation d'enseignement dans laquelle ils agissent. Un enseignant novice doit faire face à un grand nombre de nouveaux paramètres quand il commence à enseigner dans un nouvel établissement. La présence du facteur temps est importante car il est une pierre angulaire dans la construction de l'agir professoral. C'est un point de départ qui aide à mettre en place un rythme, une structure aux actions enseignantes. Ainsi, le facteur temps disparait au fur et à mesure que l'enseignant adapte son agir au contexte. La planification d'E2, E3, E4 démontre bien cette idée. La présence du facteur temps baisse d'un plan à un autre mais aussi d'une situation d'enseignement à une autre. Il est possible de noter que l'estimation de la durée des activités disparait avec l'expérience. C'est ce qu'explique E2 :

Extrait n°2

> E2 : « *en début de semestre j'avais tendance à essayer de marquer les temps et de au moins estimer combien de temps il fallait pour chaque activité. A présent, je pense que je le fais sans vraiment y réfléchir je sais combien de temps il va falloir pour chaque activité et donc il n'a plus besoin de noter. Je notais pour me rassurer que j'avais assez d'activités que j'avais bien planifié un cours de deux heures et aussi comme rappel en cours combien de temps je devrais consacrer à chaque activité.* »

Dans la réponse à la question sur l'importance de noter le temps consacré à chaque activité, E2 explique clairement que l'estimation de la durée des activités répondait à un besoin personnel (se rassurer) mais aussi que cela lui donnait une ligne directive à suivre pendant le cours, une posture à adopter. On revient à l'idée qu'il y a une certaine rigidité dans la planification au début du programme. La pratique et la familiarisation avec la situation d'enseignement dissipe le facteur temps. Quand E2 répond « *à présent je pense que je le fais sans vraiment y réfléchir je sais combien de temps il va falloir pour chaque activité* », cela montre la mise en place d'une posture spécifique qui s'appuie inconsciemment sur un processus de planification cognitif. E2 a construit des images mentales anticipatrices de sa pratique qui lui ont permis de développer des routines d'exécution et de gestion (Yinger, 1979). Ainsi, l'implantation de routines d'enseignement dans l'agir professoral dissipe la présence du facteur temps sur le plan de cours.

Le deuxième effet du facteur temps sur la planification de cours est que la pratique diminue le temps de préparation de cours. En interrogeant les quatre enseignantes sur le temps consacré à la

préparation de cours, il en est ressorti que les enseignantes qui ont le moins d'expérience à l'IAU mettent beaucoup plus de temps que les autres. Les réponses données (voir ci-dessous) à la question « En combien de temps (approximativement) préparez – vous un cours ? » justifie cette théorie.

Extrait n°3

> E4 : *« **Trop je ne peux pas te le dire tellement**. Je sais pas mais je sais que pendant le semestre**, je n'ai fait rien d'autre que ça** alors que j'avais que six heures de cours par semaine. Donc **plusieurs heures voir même le triple**[22]*. »

> *E3 : « **au début je passais des heures à planifier**, je dirai **environ trois heures facilement** pour une séance. J'avais besoin de **construire minutieusement** chaque activité de savoir si c'était pas trop difficile mais pas trop facile non plus pour les étudiants. Maintenant, c'est **plus rapide environ une heure voir moins** parce que j'ai appris à connaitre les besoins et les attentes des étudiants. Je réutilise des exercices, des jeux qui ont bien fonctionné avant. »*

> E2 : *« **au début c'était des heures peut être 3 heures 4 heures pour un cours de deux heures** et maintenant que je commence à mieux connaitre le manuel, les autres matériels, que je connais mieux les étudiants aussi et ce dont ils ont besoins pendant les deux heures, je peux passer moins de temps donc en général **pour un cours de deux heures c'est une heure une heure et demie** de préparation mais aussi correction des copies. »*

> E1 : *« Comme **je l'ai planifié plusieurs semaines avant, pour un cours de 80h je vais passer une semaine avant**. Du coup ça va beaucoup plus vite pour un cours **j'y passe une heure**. **En début de carrière** on ne me demandait pas cette planification à l'avance, donc je passais beaucoup de temps sur **ma planification environ trois heures**. L'expérience m'a aidé je sais dans quel livre piocher tel contenu. **Je pioche plus vite à droite à gauche qu'il y a vingt ans**. »*

Les réponses montrent clairement que les enseignantes débutant à l'IAU ont une phase pré-active de leur planification beaucoup plus longue et importante. Le temps consacré à cette phase se justifie par la construction d'un agir professoral adéquat au contexte et à la situation d'enseignement. Plus les enseignantes pratiquent, plus la phase pré-active est courte parce que la planification est un processus cyclique qui pousse les enseignantes à modifier continuellement leurs actions et à s'adapter à la complexité de l'environnement dans lequel elles agissent. Le facteur temps encore

[22] Figurent en gras les éléments qui m'ont semblé importants dans les discours des enseignantes.

une fois permet de développer des routines et une flexibilité dans les actions enseignantes. Cela explique pourquoi la phase pré-active diminue avec la pratique. Dans les réponses d'E3, d'E2 et d'E1 les enseignantes ont évoqué certains savoirs qu'elles ont développé auprès des étudiants américains au fil de leurs expériences. Ces savoirs leur ont permis d'ajuster et d'affiner leur pratique à ce public spécifique.

Le facteur temps a aussi un impact sur la forme et le contenu du plan. En effet, plus les enseignantes ont de l'expérience à l'IAU, plus leur plan évolue. En regardant de plus près les premiers plans d'E2 et d'E4, il est possible de noter que le contenu du plan est très dense. Le premier plan d'E2 contient de nombreux éléments tels qu'une liste des activités avec les consignes, un discours en anglais rédigé entièrement, un plan horaire, une liste du contenu à écrire au tableau, etc. Celui d'E4 se compose lui aussi de plusieurs éléments tels qu'une description du contenu à aborder, des consignes et des commentaires pour elle-même. Les deux plans font deux pages et il y a des commentaires et des corrections faites dans la phase post-active de la planification. La densité du contenu démontre que le plan est un outil d'appui pour les enseignantes. Le plan de cours apparait comme un instrument personnel réservé à l'enseignante.

Une évolution de la forme et du contenu du plan est visible entre le premier et le deuxième. Ce dernier est plus synthétique et concis. Cela s'explique par le fait que les enseignantes ont ajusté leur planification et développé des routines dans leur pratiques, cours après cours. A travers leurs expériences, elles ont une meilleure compréhension de la complexité du contexte d'enseignement[23], ce qui les aide à mettre en place des actions enseignantes plus efficaces. L'implantation de routines d'enseignement représente une procédure de cadrage de l'interaction qui aide à réduire la prise de décision en classe et à simplifier le processus de planification (Nicolas, 2014 ; Yinger, 1979). Les routines sont des plans enchâssés et intériorisés qui donnent de la souplesse et de l'efficacité dans les actions enseignantes. Tochon explique que l'utilisation des routines aide à

> diminuer le nombre d'indices à traiter en même temps, de réduire le nombre de décisions à prendre en minimisant le besoin de planifier chaque élément d'une activité, d'augmenter la prédictibilité de l'action de l'enseignant(e) pour ses élèves et de diminuer ainsi l'anxiété de ces derniers (1993 : 78).

[23] Avec le temps, les enseignantes ont une meilleure maitrise du matériel et du fonctionnement de l'IAU. Les interactions en classe leur permettent d'appréhender les besoins et les attentes du groupe d'apprenants.

Par conséquent, les plans changent et les commentaires personnels s'effacent au fur et à mesure qu'elles gagnent de l'expérience. Comme l'explique Morine-Dershimer (1979), le plan n'est qu'un aperçu de la totalité de la planification auquel un processus mental est associé. Plus l'enseignante est expérimentée, plus elle a tendance à s'appuyer sur des images mentales anticipatrices, laissant plus facilement les traces écrites de côté. Elle transcrit seulement les points qui lui semblent nécessaires à l'aide de mots-clés. Les autres facteurs de l'agir professoral sont quasi-absents sur les plans d'une enseignante expérimentée. Par exemple, les plans d'E1 contiennent seulement la date, une énumération des activités avec les mots-clés ainsi que les consignes des devoirs. Ils sont très synthétiques et aucun commentaire personnel n'est présent. Cela présuppose qu'E1 utilise des plans intériorisés dans sa pratique.

Ces derniers réduisent au niveau cognitif le travail d'appropriation et de traitement des informations tout en améliorant le contrôle et l'efficacité de l'action enseignante. Il y a une flexibilité dans la planification, ce qui laisse de la place à l'improvisation. Un aperçu de cette flexibilité est visible dans le discours d'E1 quand elle répond à la question « *Est-ce que vous arrivez à mettre en place toutes les activités de votre plan ?* »

Extrait n°4

> E1 :« *j'adapte mes cours aux besoins des étudiants. Si le point de grammaire est trop facile pour eux, on passe plus de temps sur la créativité. Il m'arrive de ne pas faire des activités parce que je remarque que c'est acquis donc on peut passer au point suivant. Avec l'expérience je peux en ajouter un autre sans que ce soit écrit par avance.*
>
> Interviewer *: Des activités déjà faites auparavant ?*
>
> E1 *: Non pas forcément, je peux improviser une activité pour en remplacer une autre. »*

L'expérience d'E1 lui permet de pouvoir modifier le contenu de son cours aux besoins et à la demande des apprenants. Cette flexibilité donne aussi de la place à de l'improvisation. E1 peut gérer plus facilement les imprévus provenant des interactions de classe et les intègre même à sa planification. L'enseignante expérimentée est capable d'inventer une activité en plein milieu d'un cours.

Les réponses d'E4 (enseignante qui est la dernière arrivée) et celle d'E3 et d'E2 (présente depuis plus d'un an) diffèrent de celle d'E1.

Extrait n°5

> E4 « *non j'ai du mal à faire toutes les activités prévues. J'ai reporté les activités que j'ai pu à la séance d'après* »
>
> E3 *« la plupart du temps oui mais parfois j'ai prévu trop d'activité ou je dois repousser des activités ou des notions à la séance d'après parce que les étudiants n'ont pas compris un point grammatical ou parce qu'une activité a duré plus longtemps que prévu. »*
>
> E2 : « En *général, je prépare plus d'activités que l'on ne peut faire en 2 heures, pour m'assurer d'avoir des activités supplémentaires au cas où j'estime qu'une activité envisagée n'est finalement pas très adaptée. Avec l'expérience, je suis plus apte à estimer juste le temps nécessaire pour une activité, alors on peut faire tout ce que j'estime important pendant un cours de 2 heures, généralement. »*

En superposant les quatre réponses et l'expérience des enseignantes, il est possible d'émettre une hypothèse d'évolution de la planification par rapport au facteur temps. On peut constater que la planification de l'enseignant novice va être détaillée, préparée pendant plusieurs heures et la mise en œuvre va fluctuer d'une enseignante à une autre (E3 et E2 emploient des stratégies de surplanification et E4 a des difficultés à tenir son programme). Les enseignantes vont s'appuyer sur le plan et le suivre « à la lettre » pendant les cours. Elles apportent peu de modifications au plan durant la phase interactive, ce qui révèle une certaine rigidité dans la planification. L'expérience semble aider les enseignantes à développer leur pratique avec des plans intériorisés et des traces écrites plus succinctes. Grâce à la mise en place de routines, les enseignantes passent moins de temps sur la phase pré-active. La connaissance du terrain et la pratique aident les enseignantes à développer une flexibilité dans leur planification ainsi qu'à accroitre l'efficacité de leurs actes enseignants. Cette flexibilité est très importante car elle permet aux enseignantes de répondre aux besoins des apprenants. La planification de cours est co-construite avec les apprenants.

Les effets du facteur temps sur la planification démontrent que celui-ci est associé principalement à l'expérience des enseignantes. C'est un témoin des effets de l'expérience sur l'agir professoral de ces dernières. Cependant, le facteur personnel fait également paraître ces effets. Il est important de

rappeler que le facteur temps, le facteur personnel, le facteur institutionnel et le facteur de planification sont intrinsèquement liés. Ils sont donc complémentaires et ont une influence mutuelle. Dans les lignes qui suivent, je vais donc aborder la place du facteur personnel dans la planification des quatre enseignantes.

4.2 La place du facteur personnel dans la planification

Pour construire son cours, tout enseignant s'appuie sur les différents savoirs qu'il a acquis durant sa formation et ses propres expériences. Toutes les actions de l'enseignant sont composées d'une intention et d'une projection, ce qui qualifie les actions de « planifiées ». La théorie de la typification de Schütz considère que les actions sont basées à la fois sur la connaissance des expériences d'actes passés similaires et sur les intentions de l'individu. Toute action enseignante s'appuie donc sur les expériences personnelles des professeurs (répertoire didactique) mais aussi sur toutes les caractéristiques qui définissent l'individu en tant qu'enseignant. Lors de l'analyse des données, le facteur personnel est apparu sous différentes formes telles que des commentaires personnels, des directives. Voici ci-dessous un tableau récapitulatif du facteur personnel présent dans les 12 plans.

	Cours Semestriels	Cours Intensifs	Early Start Program
E1	Plan 1 : **Rappel/consigne** (ex : *Montrer le fonctionnement de Teams)* Plan 2 : **X** Présence du facteur personnel : **1**		Plan 1 : **X** Plan 2 : **X** Présence du facteur personnel : **0**
E2	Plan 1 : **Liste des tâches** (ex: *To do: prep teams*) **Contenu à écrire sur le tableau** (ex : *Bienvenue !)* **Matériels** **Discours rédigé** (ex : *Welcome to Français pour Débutants)* **Liste questions anticipées** (ex: *Do we bring both books everyday*) **Directive à suivre** (ex : *Demander à un étudiant de venir former une phrase etc.)* Plan 2:		

	Rappel (ex : *Alexandre : m/f ?? … Mozambique)* **Matériels** Présence du facteur personnel : **11**		
E3		Plan 1 : **Discours rédigé** (ex : *Je suis votre professeure)* **Commentaire personnel** (ex : *Break négocier avec eux*) **Rappel point grammaire** (ex : *Tu/te/toi are singular etc.)* **Directive à suivre** (ex : *Demander qu'ils épèlent leur prénom nom)* Plan 2 : **Commentaire personnel/directif** (ex : *pas plus de 15 minutes)* **Rappel** (ex : *Pas oublier rendre test*) Présence du facteur personnel : **7**	Plan 1 : **Matériels** **Modalités des activités** Plan 2 : **Matériels** **Modalités des activités** Présence du facteur personnel : **28 (présent les 14 activités)**
E4	Plan 1 : **Durée du cours** (ex : *10h30-12h20= 1h50*) **Directive à suivre** (ex : parties communes et non déroulé précis des cours) **Commentaires préactive** (ex : *on repasse en français !*) **Commentaires postactive** (ex : *J'aurais dû passer l'audio sans le livre*) Plan 2 : **Durée du cours** (ex : *10h30-12h20= 1h50*) **Directive à suivre** (ex : *Ramassez les « petits textes du week-end »# 4*) **Commentaires directifs** (ex : *préciser : en relation avec les dialogues etc.)* Présence du facteur personnel : **23**		

Tableau 6 : Synthèse des facteurs personnels présents dans les plans

Dans ce tableau, il est possible de voir que le facteur personnel est présent dans la planification des quatre enseignantes. La quantité et la forme varient d'une enseignante à une autre. Cependant, ces

facteurs révèlent des points communs les uns avec les autres. A travers les données, deux catégories de facteurs personnels émergent : un besoin de se rassurer et le répertoire didactique des enseignantes.

Tous les types de facteurs personnels identifiés ont montré que les enseignantes utilisent le plan comme un outil pour diriger leurs actions de classe. Il est important de noter que les plans des enseignantes avec moins d'expérience à l'Institut Américain Universitaire ont tendance à avoir une plus grande quantité de marqueurs du facteur personnel. En effet, la présence de différents types de commentaires et de discours révèle le besoin de se rassurer des enseignantes. E2 et E3 rédigent dans leurs discours des phrases qui ne semblent pas avoir besoin de préparation ou de trace écrite comme « *Je m'appelle X. Je suis votre professeure.* » (E3CI1) ou encore *« Welcome to Français pour Débutants »* (E2CS1).

*C*e sont des types de phrases que les enseignantes auraient pu simplement prononcer sans avoir besoin de les préparer. Cela démontre ici que la planification peut avoir une fonction sécurisante pour l'enseignante car elle permet de réduire l'imprévisibilité en classe. C'est un besoin surtout visible dans le premier cours car les enseignantes n'ont pas encore rencontré leurs apprenants et elles semblent appréhender les interactions en classe. Ce besoin de se rassurer se retrouve aussi dans la planification détaillée du cours. En examinant les plans, il est possible de voir que les premiers plans de ces mêmes enseignantes sont beaucoup plus longs et explicités que les seconds. C'est également dans ces plans qu'apparaissent le plus de marqueurs du facteur temps et en particulier à travers des commentaires ou des directives. Comme l'explique Nicolas, la planification est une « balise de sécurité ». Cette planification détaillée semble procurer un sentiment de sécurité en amont du cours mais aussi durant le cours (2014 : 151). Elle permet d'instaurer à la fois un guide et un cadre dans lesquels l'enseignante doit juste suivre les étapes telle une recette de cuisine. Un cuisinier qui fait pour la première fois la recette va suivre les étapes à la lettre. Par contre, un cuisinier qui a l'habitude de concocter le plat, va se donner plus de liberté dans le suivi de la recette. Il va seulement suivre les grandes lignes et va se permettre de la modifier pour l'améliorer. On peut retrouver cette idée lorsqu' E2 explique qu'elle utilise le plan en classe comme une référence :

Extrait n° 6

> E2 *« la liste en cours me permet d'envisager le déroulement global du cours. Pendant le cours, je me réfère à la liste pour m'assurer que je fais les activités dans le meilleur ordre. »*

Toutefois, le besoin de sécurité est présent dans la planification d'E2. Elle l'exprime d'ailleurs sur la question que l'on a vue précédemment « *Est-ce qu'il est important de noter le temps consacré à chaque activité* ? »

Extrait n°7

> E2 *: « […]* ***je notais pour me rassurer que j'avais assez d'activités que j'avais bien planifié un cours de deux heures*** *et aussi comme rappel en cours combien de temps je devrais consacrer à chaque activité c'est une activité qui peut continuer durer plus longtemps cela me rappelle qui faut arrêter pour passer à autre chose* ***c'est surtout pour me rassurer moi que j'avais la quantité d'activités et de matériel qu'il me fallait*** *»*

Cette réponse montre qu'E2 se rassure en notant le temps des activités. Cela lui permet d'avoir un contrôle sur la gestion du temps et de réduire l'imprévisibilité dans le cours. E2 fait en sorte d'avoir « assez d'activités » pour ne pas improviser et pour remplir le plus possible l'espace-temps. Ainsi, détaillée le plus possible, le plan rassure les enseignantes novices. Il y a une « auto-prescription d'actions et d'obligations » ainsi qu'une « auto-contrainte, autodiscipline » dans leur planification (Saujat, 2004 : np ; Lahire, 2011 : np cité de Nicolas, 2014 : 151). Il semblerait que les enseignantes novices s'imposent des contraintes pour se sentir en sécurité. Selon Yinger (1979), ce besoin de sécurité est récurrent chez les enseignants novices. Il contribue à la mise en place de routines. Il s'efface ainsi au fur et à mesure pour laisser la place à ces routines. Toutefois, l'emploi de l'imparfait dans sa réponse démontre qu'elle ne note plus la durée des activités.

Les enseignants novices ont également tendance à adopter une stratégie de surplanification. Cet excès de planification est visible dans la réponse d'E3 à la question *« Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de ne pas pouvoir faire toutes les activités durant un cours ? pourquoi ? »*

Extrait n°8

> E3 *« parfois mais comme je viens de l'expliquer. Je prévois toujours des activités en plus, juste au cas où il reste du temps libre. »*

E2 exprime aussi son besoin de mettre en place cette stratégie de surplanification en répondant à la question « *Est-ce que vous arrivez à mettre en place toutes les activités de votre plan ?* »

Extrait n°9 (Réponse cité dans l'extrait n°5)

> E2 : « En *général, je prépare plus d'activités que l'on ne peut faire en 2 heures, pour m'assurer d'avoir des activités supplémentaires au cas où j'estime qu'une activité envisagée n'est finalement pas très adaptée. Avec l'expérience, je suis plus apte à estimer juste le temps nécessaire pour une activité, alors on peut faire tout ce que j'estime important pendant un cours de 2 heures, généralement.* »

Deux surplanifications sont visibles ici. La deuxième apparait sous la forme d'un répertoire d'activités dans lequel E2 pioche. Cela permet à E2 d'adapter ses activités aux interactions de classe et de mieux répondre aux besoins des apprenants. Quant à E3, c'est une surplanification « de secours » qui semble être utilisée, seulement quand les activités prévues sont terminées. Cette stratégie comble une peur de l'improvisation, confirmant ainsi le besoin de contrôle sur la séance de A à Z.

Le facteur personnel se manifeste aussi à travers le répertoire didactique des enseignantes. Autrement dit, les actions enseignantes mises en place sont influencées par des savoirs pédagogiques acquis, par des expériences antérieures, des modèles d'enseignement intériorisés via l'observation voire l'imitation d'un enseignant et sa culture éducative. Il est difficile de le détecter sur le plan des enseignantes. Les plans d'E3 du *Early Start Program* montre une influence académique. Cela se justifie par le fait que sa planification change radicalement lorsqu'elle compose les plans du cours intensif. Il est possible que cela révèle un hiatus entre ce qu'E3 a appris durant sa formation et l'expérience acquise et la mise en place de routines.
E2 utilise également les savoirs appris durant sa formation universitaire pour construire ces cours. C'est ce qu'elle insinue lorsqu'elle répond à la question « *Est-ce que vous préparez vos cours ?* »

Extrait n°10

> E2 « *en général, j'ai des actes de paroles concrètes que je voudrais qu'ils apprennent ; je prends ça comme but souvent dans un contexte précis ensuite je choisis des activités ou dans un livre ou que je trouve ailleurs qui mène vers ce but et je mets en ordre ce qui me semble raisonné […] je m'appuie surtout sur* ***l'approche communicative, c'est celle que j'ai apprise dans ma formation d'enseignement d'anglais langue étrangère*** »

Dans cet extrait de réponse, E2 décrit la méthode qu'elle emploie pour préparer un cours et confirme que c'est un savoir acquis en formation. Il est difficile de détecter les traces de savoirs acquis à l'Université des autres enseignantes. Toutefois, j'ai pu percevoir l'influence des expériences passées dans le style professoral d'E3 et d'E1. A la question *« Est-ce que l'enseignement du français que vous avez reçu à une influence sur votre agir professoral ? »* E1 a fait référence à sa propre expérience de l'apprentissage de la langue et E3 a mentionné son année d'assistanat comme source d'inspiration. Voici ci-dessous leurs réponses.

Extrait n°11

> E1 : *« ouais certainement ma perception du français pour moi c'était pas facile quand j'étais enfant javais toujours des zéros en dictée […] j'ai commencé à aimer le français en quatrième grâce aux compositions. […] c'est comme ça que j'ai compris la structure, la grammaire. J'ai vraiment aimé en première quand le prof nous a fait découvrir l'art et pas seulement que la langue. Dans ma façon d'enseigner, j'utilise beaucoup l'art, les textes, des choses pour motiver les apprenants parce que moi-même je ne comprenais pas […] »*
>
> E3 : *« probablement mais je ne sais pas expliquer comment. Ma vision de la langue française a changé lorsque j'ai fait mon année d'assistanat à Geelong Grammar. La perception de la langue par des profs de français non natif m'a fait questionner ma vision de ma langue maternelle. […] Comme Marc [enseignant de français à Geelong Grammar] j'utilise des jeux pour enseigner le français, j'ai d'ailleurs fait quelques-uns de ces jeux en classe […] »*

Les deux enseignantes ont intégré dans leur style professoral et leur répertoire didactique, leur vécu. Ces expériences passées démontrent que les actions enseignantes sont influencées par les sphères sociales, personnelles, scolaires et professionnelles (Azaoui, 2014 : 62). Même s'il n'est possible d'apercevoir que des lueurs de leurs répertoires didactiques et de leur style professoral dans leurs réponses aux questions, en observant les plans, il est possible de voir des similarités dans les activités mises en place. Ces activités présupposent que les enseignantes ont une influence mutuelle sur le répertoire didactique et le style professoral de chacune. Ainsi, les différentes représentations que l'enseignant se fait de l'enseignement sont en perpétuelle évolution ce qui justifie une fois de plus que l'agir professoral l'est tout autant.

Même si le facteur temps et le facteur personnel ont une influence importante sur le facteur de planification, il ne faut pas oublier le dernier facteur qui compose l'agir professoral : le facteur

institutionnel. Ce dernier a une influence conséquente dans la planification des enseignantes de l'IAU. C'est ce que je vais développer dans la section suivante.

4.3 Les influences du facteur institutionnel sur le facteur de planification

Comme toute université ou institution d'études supérieures américaines, l'IAU accorde une place importante à la planification de cours. Même si les enseignantes sont libres de construire leurs cours comme elle l'entendent, l'administration impose la composition d'un syllabus pour chaque unité d'enseignement. Le syllabus représente le facteur institutionnel à l'IAU. Il se définit comme un contrat qui détaille toutes les informations nécessaires aux apprenants. Généralement, le contenu du syllabus est composé de prérequis, d'un plan détaillé du cours et son organisation, des coordonnées de l'enseignant, des objectifs d'apprentissage, des consignes de travail, des modalités d'évaluation avec le nombre de crédits, de la bibliographie et du matériel de cours. A travers mon analyse, j'ai pu constater trois impacts du facteur institutionnel sur la planification de cours des enseignantes.

Tout d'abord, le syllabus est un contrat institutionnel que les enseignants doivent rédiger plusieurs semaines en avance. Il peut se définir comme un outil de planification précoce car le programme doit être établi des semaines en avance, avant le début de la session, afin d'être envoyé aux universités américaines partenaires. L'administration poussent les enseignantes à anticiper et construire le contenu détaillé en avance. L'étape de planification à l'IAU est donc précoce pour tous les enseignants.
Certaines parties telles que celles abordant le plagiat, l'assiduité, les acquis CECRL, les objectifs, etc. sont imposées par l'administration. Cela encourage les enseignantes à s'adapter aux demandes de cette dernière. De plus, ce syllabus a un rôle de contrat entre les enseignantes et les apprenants mais aussi entre l'IAU et les universités américaines partenaires. Cela influence donc la posture des enseignantes qui doivent prendre en compte dans leur agir et leur planification, ce contrat. Comme on peut le voir sur les premiers plans de cours, le syllabus est abordé et discuté avec les apprenants, confirmant cette idée de contrat entre ces derniers et l'enseignante.

Le contenu du syllabus pose un cadre et un rythme à respecter aux enseignantes malgré les imprévus possibles en classe. Cependant, il est possible de voir en début du programme des syllabi semestriels et intensifs, la présence d'une phrase qui donne de la flexibilité dans le programme de

planification pré-établi « *Dates and contents may change according to the pace of the class.* »[24]. Cette phrase est un filet de sécurité pour les enseignantes qui ne connaissent pas le rythme qu'il y aura dans leur classe. Elles peuvent ainsi adapter le programme au rythme et aux besoins de la classe. En observant le contenu des plans, on remarque que les enseignantes ont respecté le programme du syllabus. Les activités proposées dans le deuxième plan d'E1 et d'E2 montrent que les enseignantes ont suivi la trame du programme et qu'elles ont su s'adapter au rythme et au cadre du syllabus. Les deux plans sont plus synthétiques et concis que les premiers. Cela présuppose que le rythme et le cadre du syllabus facilitent la mise en place de routine chez les enseignantes. En observant les plans d'E3 pour l'*Early Start Program*, on remarque qu'il n'y a que très peu de changements entre les deux plans. En revanche, les plans d'E3 pour les cours intensifs montrent une évolution. Ainsi, le rôle facilitateur du syllabus a un impact sur la planification seulement après une certaine période.

Dans le contenu du syllabus, les enseignantes ont dû rédiger principalement le programme, les dates des examens et les consignes de travail. Toutefois, il est important de noter que les syllabus des cours semestriels ont été rédigés par E1 et E2 durant le semestre automne 2018. Celui du semestre suivant est quasi-authentique à ce dernier, seules les dates ont changé. On suppose qu'E2 a dû s'adapter au syllabus et plus particulièrement aux manuels choisis ainsi qu'au programme. E3 a rédiger celui du cours semestriel en énumérant le contenu abordé jour par jour. Le syllabus du *Early Start Program* est commun mais il ne contient pas de programme didactique. Ainsi, il est légitime de se demander si l'uniformité des syllabi ont un impact sur le style professoral et sur le répertoire didactique des enseignantes ainsi que sur le contenu de leurs cours.
La méthode employée et le contenu des premiers plans semestriels exposent une similarité dans la construction de la séance et des activités. Il y a donc une possibilité d'uniformité dans les agirs professoraux des enseignantes.

Le syllabus a aussi un impact sur la durée de la phase pré-active de la planification. En effet, la constitution du programme en avance permet de réduire la durée de préparation de la séance car le syllabus aide l'enseignante à avoir une image globale et nette de son travail. Elle pourra l'utiliser lors de la conception de ses séquences. Ainsi, l'enseignant peut s'appuyer sur le fil conducteur de son programme d'enseignement. Cela l'empêche de prendre des décisions dans le feu de l'action qui pourraient compromettre l'atteinte des objectifs. Le syllabus reste un bon outil organisationnel

[24] La traduction de la phrase : « Les dates et le contenu peuvent changer en fonction du rythme de la classe. »

que ce soit pour orchestrer les cours, optimiser son temps ou pour l'efficacité de ses intentions pédagogiques. A la question *« comment utilisez-vous le syllabus pour planifier vos cours ? »*, E4 et E3 ont répondu :

Extrait n°12

> E4 *« Je planifie à la semaine après je prends j'ai repris ce qu'il y a écrit sur le syllabus je fais un copier-coller et je prépare les cours. »*
>
> E3 *« je l'utilise pour j'utilise le programme je reprends le programme sur mon plan puis je construis ma séance à l'aide des points du syllabus et les dates des devoirs. »*

E3 et E4 utilisent le programme du syllabus comme point de départ pour construire leurs séances. En effet, les plans du cours intensif contiennent un copier/coller de contenu didactique prévu dans le syllabus. E3 mentionne également le calendrier des examens pour construire son cours. Il permet lors de la conception, de gagner du temps car les enseignants connaissent déjà le contenu qu'elles doivent aborder et les objectifs à atteindre. De ce fait, il ne leur reste plus qu'à construire leurs activités et de les articuler dans leurs unités didactiques. Ces réponses justifient le rôle d'outil facilitateur et organisationnel du syllabus.

Ainsi, le syllabus a un impact considérable sur les enseignantes car sa rédaction leur demande de faire une planification précoce du programme. Cet outil impose un cadre et un rythme à suivre aux enseignantes mais cela les aide à développer des routines. Le syllabus permet de faciliter la préparation des cours durant la durée du programme. Il est utilisé comme fil conducteur et point de départ pour construire une séance.

Conclusion

« Planifier », ce verbe en -er qui est simple à conjuguer, cache en son sens, une grande complexité. Voici la première phrase qui m'est venue en tête lorsqu'une enseignante m'a demandé la thématique et l'avancée de ce mémoire. En effet, lorsque j'ai commencé mes recherches en master 1, la planification me semblait être un sujet simple à traiter. Toutefois, mes lectures et mes expériences à l'Institut Américain Universitaire m'ont révélé les faces cachées de ce sujet et plus particulièrement de l'agir professoral.

La planification de cours a été un sujet qui m'a intriguée dès que j'ai fait mes premiers pas en tant que professeure de Français Langue Etrangère à l'IAU. Cela a fait émerger un grand nombre de questions sur les méthodes d'enseignement et sur l'agir professoral. Les différentes situations d'enseignement auxquelles j'ai été confronté ainsi que les observations que j'ai pu faire sur la planification des autres enseignantes m'ont montré le hiatus présent entre ce que j'avais appris sur la planification en formation et mon expérience sur le terrain.

Après quelques recherches sur le sujet, j'ai constaté que la planification de cours est un processus cognitif complexe et fondamental indispensable qui aide à simplifier l'acte d'enseignement. Les actions enseignantes mises en place en classe sont le résultat de la combinaison des facteurs composant l'agir professoral. La planification est l'un des quatre facteurs principaux de l'agir professoral retenus pour cette étude. Elle est intrinsèquement liée aux trois autres facteurs (temps, personnel et institutionnel) qui composent l'agir professoral. Ces facteurs ont ainsi constamment une influence les uns sur les autres.

La planification de l'enseignant apparait à la fois sous une forme écrite, à travers les plans, mais aussi sous une forme cognitive avec des plans intériorisés et des images de leçon. Le plan de cours est un reflet de la pensée enseignante révélant les intentions et les actions que l'enseignante veut mettre en place.

Le point de départ de ma réflexion sur la planification de cours est parti des différences de contenu des plans de cours que j'ai récoltés auprès de plusieurs enseignantes. J'ai constaté que chaque plan était unique car la composition et le contenu de ces derniers différaient d'un plan à un autre, d'une enseignante à une autre et d'une situation à une autre. Les processus de planification des enseignantes changent constamment pour s'adapter à la singularité et aux invariants de la situation d'enseignement dans laquelle elles agissent, révélant une évolution de leur agir professoral. Qu'est-ce qui a influencé l'évolution de la planification des enseignantes ? Quel(s) effet(s) les différents facteurs (temps/ personnel/ institutionnel) ont-ils sur le facteur de la planification de cours ? Quel(s) effet(s) l'expérience de la pratique enseignante a-t-elle sur la planification de cours ?

L'échantillon des plans de cours, les syllabi récoltés ainsi que les entretiens semi-directifs avec les quatre enseignantes qui ont constitué mon corpus d'étude ainsi que l'analyse qui a suivie, ont amené un certain nombre d'hypothèses et de réponses sur l'influence des facteurs sur la planification et l'évolution des contenus des plans des enseignantes.

Dans l'analyse de cette étude de cas, j'ai pu constater que chaque facteur a un impact différent sur la planification des enseignantes. Chaque enseignante a sa propre façon de faire un plan car l'agir professoral de chacune est unique mais aussi parce que la perception des facteurs est différente pour chaque enseignante.

La présence ou l'absence de ces facteurs dans les plans peut être perçue comme témoin de l'évolution de l'agir professoral. La présence du facteur temps est surtout visible chez les enseignantes novices sous différentes formes telles que la durée du cours ou l'estimation de la durée d'une activité. Il les aide à combler un manque de connaissance du contexte d'enseignement ainsi qu'à poser un cadre et un rythme dans sa classe. Ces marqueurs temporels aident les enseignantes à s'adapter et à avoir une meilleure compréhension du contexte et des éléments qui le composent. Leur présence semble répondre à un besoin personnel informatif (durée du cours) et réflexif (l'estimation de la durée d'enseignement). Avec l'expérience, ce facteur devient de moins en moins présent dans les plans car les enseignantes ont adopté une posture spécifique au contexte d'enseignement et font plus rarement face à des singularités. La pratique a aidé les enseignantes à développer des images mentales de leurs actions enseignantes et des routines. L'expérience et la mise en place de routine semble diminuer le temps de préparation de cours (la phase pré-active). L'expérience et la posture enseignante influencent la forme et le contenu des plans, réduisant la présence de facteur temps et personnel. Ce dernier apparait plus concis et flexible, laissant place à de l'improvisation. Le facteur temps semble inter-lié au facteur personnel car tous deux sont des témoins de l'évolution de l'agir professoral.

En effet, le facteur personnel semble se dissiper à la même allure que le facteur temps. Il est très présent chez les enseignants novices et quasi-absent chez l'enseignante experte. Cela s'explique par le fait que le facteur personnel répond à un besoin de sécurité de la part des enseignantes novices. Ce besoin de se rassurer semble pousser les enseignantes à faire de la surplanification. Toutefois, ce besoin et ces stratégies s'effacent au fur et à mesure avec l'expérience et les routines. Ce facteur se manifeste aussi à travers le répertoire didactique présent dans les discours des enseignantes. Ce dernier est plus difficile à détecter sur les plans. Le facteur institutionnel semble avoir un impact direct et indirect sur la planification. Le syllabus imposé à l'Institut Américain Universitaire pousse

les enseignantes à faire une planification précoce de leur programme. Cet outil a aussi un impact sur le facteur temps car il permet aux enseignantes d'optimiser la durée de la phase pré-active grâce au programme détaillé pré-établi et de développer des routines.

Ainsi, le facteur temps, le facteur personnel et le facteur institutionnel influencent le facteur de planification de différentes façons. La présence de ces facteurs dans la planification semble s'effacer avec l'expérience et la pratique. L'évolution des plans des enseignantes entrouvre une fenêtre sur la construction de l'agir professoral de chacune. Au départ, le plan semble être destiné à l'enseignante mais avec le temps il devient un outil de co-construction de cours avec les apprenants. L'absence de ces facteurs dans la planification de l'expert montre une planification mentale plus grande. Ainsi, on peut se demander si de nouveaux facteurs émergent dans l'agir professoral de l'expert. Il serait également intéressant de faire une étude comparative avec une institution similaire à l'IAU comme le British American Institute (désormais BAI) d'Aix-en-Provence. En effet, cette institution accueillant une majorité d'étudiants anglophones tout comme l'IAU, il serait intéressant de voir si le fonctionnement de l'établissement ainsi que l'anglophonie qui y règne ont une influence sur la planification des enseignants. Est-ce que les facteurs temps/institutionnel/ personnel sont présents dans la planification du BAI ? Observe-t-on la même utilisation de ces trois facteurs dans la planification des enseignants novices et experts de cet établissement ?

.

Bibliographie

Ali Bouacha, A. (1984). *Le discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs*. Bern : Peter Lang.

Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valery, Montpellier 3.

Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research, n°10*, 3-31.

Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et le non verbal en situation de travail ? Dans Bronckart, J.-P. et le groupe LAF (eds.), *Agir et discours en situations de travail, Cahier de la section des sciences de l'éducation, n°103*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Brophy, J.E., Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans Winrock, M.C. (eds.), *Third handbook of research on teaching* (328-392). New York : Macmillan.

Cadet, L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse. Université Sorbonne-Nouvelle. Paris 3.

Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture.* Amsterdam : J. Benjamins.

Carlo, C. (2005). Le naturel didactique : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. Dans Cicurel, F. & Bigot, V. (eds.), Les interactions en classe de langue. *Dans Le français dans le monde, Recherches et applications*.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. *Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral *Recherches et applications, Le français dans le monde, n°56,* 83-101.

Clark, C.M., Yinger, R.J. (1979). Three studies of teacher planning*. Research series, n°55*.

Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite « de base ». *Savoirs, n°24*, 59-77.

Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. Dans Guernier, M.-C. , Durand-Guerrier, V. & Sautot, J.-P. (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (73-95). Besançon : Presses universitaires de Franche Comté.

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Edition Nota Bene.

Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. Dans Jean-Michel Baudouin (eds.), *Théories de l'action et éducation,* 93-112.

Gadamer, H.G. (1995). *L'herméneutique en rétrospective*. Paris : Vrin

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : les Editions de Minuit.

Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel.* Paris : Fayard.

Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et le monde vécu. Dans Habermas, J., *La pensée postmétaphysique : essais philosophiques*, np. Paris : Armand Colin.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* New York : Holt, Rinehart & Winston.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales, tome III*. Paris : Armand Colin.

Lacelle, N. Boutin, J-F., Lebrun, M. (2018). Chapitre 5. Des avenues méthodologiques en recherche pour la LMM et la LMM@. In Lacelle, N. Boutin, J-F., Lebrun, M. (Eds.), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*, (n.p). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lahire, B. (2001) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette Littératures.

Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours : De la théorie à la pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Mucchielli, A. (dir.) (1996, ed. 2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Muller, C. (2015). L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *Vals-Asla, vol 2,* 303-319.

Nicolas, L. (2014). *La disposition enseignante à un « agir collectif » : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE.* Thèse de doctorat, Université de Paris 3.

Paille, P., Mucchielli, A. (2012, ed. 2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives, observations et recherches*. Liège : Presses Universitaires de Liège.

Piéron, M. (1990). Bilan, perspectives et implications de la recherche sur l'efficience de l'enseignement des activités physiques et sportives. Dans Lirette, M., Pare, C., Dusserault, J. et Piéron, M. (Eds.), *Intervention en éducation physique et en entrainement : bilan et perspectives* (9-23). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Contrat didactique. Dans Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (55-60). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ricœur, P. & Tiffenneaud D. (1977). *La sémantique de l'action.* Paris : Éditions du CNRS.

Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification en EPS : Au-delà de la prise de décision. *Revue française de pédagogie*, mai-juin-juillet

Sardo-Brown, D. (1988). Twelve middle school teachers' planning. *Elementary school journal, n°89*, 69-87.

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of education for teaching, vol.16, n°1*, 57-71.

Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôles. *Discours, n°15*, 3-26.

Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ?. *Revue française de pédagogie*, *vol. 86*, 23-33.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2' édition). Bruxelles : De Boeck.

Van Der Maren, J. (2006). Chapitre 3. Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (65-80). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Von Cranach M. & al. (1982). *Goal-Directed Action*. Londres : Academic Press.

Weber, M. (1971). *Economie et Société I*. Paris : Plon.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue de française de pédagogie*, *n°166*, 89-128.

Woods. D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching.Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Applied Linguistics.

Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice, n°18*, 163-169.

Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnements pédagogique.* Thèse, Université Stendhal Ŕ Grenoble 3.

Index des notions

Agir professoral, 4, 5, 6, 12, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 28, 29, 33, 36, 37, 42, 52, 55, 56, 58, 60, 66, 70, 71, 72, 73, 131

Codage, 46, 47, 48, 51

Culture éducative, 20, 22, 23, 30

Etude de cas, 6, 35, 37, 46, 52

Facteur institutionnel, 3-5, 23, 33, 46, 52, 60, 66, 71,72,131

Facteur personnel, 3, 5, 23, 33, 46, 52, 60, 61, 62,64,66,71,72,131

Facteur temps, 3, 5, 23, 33, 47, 49, 52, 53, 54, 55,56, 57, 59, 60,62,66,71,72,131

Institut Américain Universitaire, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 35, 36, 37, 39, 41, 50, 52, 54, 62, 70, 131

Planification, 1-6, 11, 12, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63 - 68, 70-75,131

Répertoire didactique, 2, 5, 20, 21, 22, 60, 62, 64, 66, 68, 71

Routines, 21, 28, 29, 30, 33, 55, 57, 59, 63

Syllabus, 2, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 43, 45, 49, 50, 66, 67, 68, 71, 132

Index des figures

Figure 1 : L'axe de la typicalité de l'agir (Filliettaz, 2005) 16
Figure 2 : Les axes de l'agir (Filliettaz, 2006) 17
Figure 3 : Exemple de proposition de séquence méthodologique 36
Figure 4 : Extrait du plan E4CS1 48
Figure 5 : Extrait plan E4CS1 annoté 49
Figure 6 : Extrait du syllabus (annexe 1) 50

Index des tableaux

Tableau 1 : Profils des quatre enseignantes de l'IAU 12
Tableau 2 : Synthèse des données récoltées 42
Tableau 3 : Synthèse du corpus d'étude 45
Tableau 4 : Synthèse des données récoltées présentes dans le corpus par enseignantes 46
Tableau 5 : Synthèse des facteurs temps présents dans les plans 53
Tableau 6 : Synthèse des facteurs personnels présents dans les plans 61

Annexes

Annexe 1 Syllabus Cours Semestriel Fall 2018

SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Fall 2018

FRE 101-102
6 credits
Prof. [redacted]
Prof. [redacted]

Essentials of Elementary French I then II

Monday: 12h – 13h55
Tuesday and Thursday: 10h30-12h25

Prof. [redacted]	Classroom: Camus
Prof. [redacted]	Classroom: Simone de Beauvoir

I COURSE DESCRIPTION:

This course is designed for students with no previous knowledge of French. Students will learn the French language via spoken and written exercises, and by observing and interacting with their immediate environment in Aix-en-Provence. The initial emphasis will be on listening comprehension and oral ability, with progressively greater emphasis on reading and writing skills.

The aim of this class is to provide students with the means to understand French and express themselves. Syntactical and linguistic elements are integrated into the context of the students' daily life in France. Audiovisual and reading activities as well as in-class discussions draw upon the diversity of French and Francophone society and culture. Practical, everyday communication is emphasized in hands-on exercises in writing, speaking, listening, audio and video sessions, and during short outings in the neighborhood surrounding the IAU campus.

Class is taught in French.

II COURSE OBJECTIVES:

Communication: How to...

- Spell and say your name, greet others, introduce yourself, excuse yourself, thank others, introduce your family, express your preferences;
- Observe and describe the street, give personal information (address, email, telephone number), talk about your neighborhood, describe people, give an itinerary, ask for directions;
- Express quantity, accept and refuse, ask a price, order in a café or restaurant;
- Talk about your work and activities, your schedule, make an appointment; give your opinion, talk about the sports you practice and your leisure time.

1

Culture:

- "French language in the world": France and *Francophonie*
- Ways to say hello (one, two, three or four *bises!*), kiss or shake hands, rules for choosing between *"tu"* or *"vous,"* never say *"bonjour"* twice a day!
- How to thank someone
- French and francophone celebrities
- Facial expressions (speaking French without words!) and common French gestures
- Cultural differences: embarrassing mistakes, scary French things for foreigners, how to give your phone number
- Fashion in France: Shopping, what to say in a shop
- French food and gastronomy: restaurant hours and mealtimes, recipes, eating organic food, behavior in a café or restaurant, buy bread and *viennoiseries*
- French traditions and holidays

III LEARNING OUTCOMES:

These skills adhere to the European Language Portfolio for level A1 of the CECRL (Cadre Européen Commun de Référence des Langues) of the Council of Europe.

At the end of the semester, students will be capable of:

– Listening:

Understand familiar words and very basic phrases concerning yourself, your family, and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.

– Reading:

Understand familiar names, words and very simple sentences, for example simple written sentences about concrete and familiar texts including daily vocabulary, identifying important information, for example announcements.

– Spoken interaction:

Interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help you formulate what you say.

Ask and answer simple questions in areas of immediate need or about very familiar topics.

– Spoken production:

Use simple phrases and sentences to describe where you live and people you know.

– Written production:

Write a short, simple postcard or message, for example to send holiday greetings. Fill in forms with personal details, for example entering name, nationality, and address on a registration form.

IV INSTRUCTIONAL METHODS AND ACTIVITIES:

Typical class day includes:

- Oral discussion about life in France, students' own questions about their new life (survival French: sentences or cultural explanations of immediate relevance)
- Collective and individual homework correction
- Lectures
- Practical exercises, role play
- Field practice, outdoor observations to discover the people and culture of Aix en Provence. Examples: Speak with French students in a French university; describe French dress in the streets or in a *café*; understand and give directions in the city; talk with fruit and vegetable vendors in the open air market; order coffee
- Cultural activities (for example: map of *La Francophonie*)
- Group work: creative writing, dialogues, etc.
- Short oral presentations (for example: a presentation with photo and video about the student's French neighborhood)
- Variety of games to practice French language such as songs, cartoons, board games, bingo, etc.
- Short videos providing cultural explanations

V PRIMARY TEXTBOOKS:

- *Edito*, méthode de français, niveau A1, éditions Didier, 2016.
- *Grammaire progressive du français*, niveau débutant A1.1, Editions Clé International, 2018.
- Original documents
- Handouts

VI EVALUATION AND GRADING:

- Assessment:

Oral Participation: 20%
Homework: 15%
Oral presentations: 10%
Weekly Quiz: 20%
Cumulative Mid-term exam: 15%
Cumulative Final exam: 20% (half written/half oral)

- Oral participation:

Concerns all participation **in the different class activities** and homework collectively corrected in class.

- Homework

Students must review vocabulary and grammar **after each class.**

Students are responsible for knowing **all vocabulary words listed on the board, and those found in any assignment and hand-outs.**

Students will have **daily homework** that will be corrected in class. It can be **collected individually, randomly,** or collectively

Once graded, compositions have to be corrected by students; their corrected work will then be collected again and graded.

The grade will be an « F » if work is not handed in on the due date.

-Oral presentations:

Students will do short, creative individual oral presentations, with video, pictures, or drawings. For example: My family/friends, my favorite places in Aix-en-Provence/my hometown, my personal style, cooking…

- Quizzes:

Students take **a brief, written cumulative quiz every Thursday.**

No make-up quizzes will be given (before or after the quiz date and time). Grade will be "F" in case of absence unless absence is excused (IAU excursions or documented illness).

- Written Exams:

Students take a two-hour cumulative mid-semester exam and a cumulative final exam.
Mid-term exam: Monday, October 22
Final exam: December 11, 12, 13, or 14. Exact date to be confirmed after midterm.

Exams will contain:

- Oral comprehension (listening to a short recording)
- Written comprehension
- Written expression
- Grammar and vocabulary

- Final oral exam: **Thursday, December 6**

Students take an individual oral expression exam with another professor, with 10 minutes of preparation followed by 10 minutes of discussion.

No make-up exam will be given (before or after the scheduled date and time). Grade will be "F" in case of absence.

- Grade equivalence:

You also receive a French grade (between 0 and 20):
A: 20-17/20; A-: 16/20 ; B+ : 15/20 ; B : 14/20 ; B- :13/20 ; C+:12/20; C: 11/20; C-:10/20; D+: 9/20; D: 8/20; D-:7/20. F: 0-6/20

No extra credit work will be given in order to get a better grade.

VII ATTENDANCE:

One of the primary requirements this semester is that you attend class. This is not a lecture class, and its success depends very much on your coming to class on time, prepared for the lesson, and ready to participate in discussions and activities. Attendance will be part of your grade.
Regarding attendance, any absence will negatively affect your grade.
The grade is reduced one-half letter for each unexcused absence after the first two. Being late two times is considered an absence. For example, if your average grade is 16 (A-) but you have two unexcused absences, your final grade will be 15 (B+). The following are considered excused absences: absences linked to IAU excursions and illness (a medical certificate is required and should be provided to the instructor on day of return).

When you return to class after an absence, even an excused absence due to an IAU field trip or illness, you are required to make up the lesson and all homework must be completed. Ask another student for worksheets and notes and/or retrieve make-up class work on the platform "Microsoft *Teams,"* before the next class. Make sure to turn in any assignment picked up on the day of your absence.

In case of a professor's absence, it may be necessary to make up lost class time Friday afternoon or Wednesday at 12:00. "Make-up" classes will be announced at least one week in advance; for questions of attendance, exams, work due, etc., these are considered normal course meetings.

VIII. PLAGIARISM:

Your academic honesty is required and plagiarism is not tolerated in our institution.

If work is copied from the internet or written by anyone other than the student, the grade will be F.

Cheating is also a form of plagiarism. During a test or an exam, do not use phones, textbooks and notebooks; do not look at your classmate's paper.

Also, concerning group work, it is expected that the efforts presented in class reflect the contributions of every member of the group.

IX ACHIEVEMENT

Your cell phone, tablet, and computer must be turned off. Your phones must be put in the box at the entrance of the classroom.

Carefully prepare your material and your homework for each class. If you come to class without your material and without having done your homework, you will be unprepared and will waste your own time and that of other students. You must have read and listened to the material to be prepared for class.

Participate regularly in class activities with respect and consideration for all: take advantage of chances to talk, repeat the answers to yourself when others are talking**, listen to your fellow students**, and play an active role trying new sounds, words, phrases, and ideas. We will be doing a lot of partner work in this class. Thus, you are responsible not only to the professor but also to your peers in the class. That implies not leaving the classroom during class time (except in case of emergency) to avoid disruption. In other words:
Try to not go to the toilet during class. It disturbs the professor, as well as other students, and you will miss a part of the lesson.

Do not be afraid to make mistakes: Error is the site of learning. You cannot learn another language without making mistakes and learning from them. Please, do not limit your participation, speak out and use the language even with mistakes, and you will get a higher participation grade.

Find aspects of the course that motivate you. Be open to new ideas and approaches. If you come to class well-prepared and with a good attitude, you will do well in the class.

In short, you have the power and the responsibility. You must take an active role in your learning.

Indeed, the class is going to be in French. Even if you do not understand everything the professor says, you will still be able to get the main idea by paying attention to everything that happens (gestures, mimes, writing, repetition, explanations...). Do not get frustrated if you do not understand each word; forget the idea of understanding every single thing. Using all the available information to figure out what is being said is how one learns to understand a second language. We thus practice this skill very much, and your comprehension will improve over time. You do not need to be reassured you understood correctly right away. Experience will tell you if you have all the needed information or if you need to ask questions when you realize something is missing.

Finally, please, **enjoy and take advantage of this semester.** You are going to live in another country, another culture, surrounded by new people, immersed in another language. Make sure to learn all you can, to be curious, courageous and to make the most of this amazing experience.

X CALENDAR

Dates and contents subject to change according to the pace of the class.
Students must check the detailed and updated schedule with homework after each class on https://portal.office.com/ "Microsoft Teams" (team FRENCH 101-102)

Semaines 1 et 2 : Bienvenue ! (Unité 0, pages 12-18)

Jeudi 6, lundi 10 et mardi 11 septembre

Communication : **saluer ; se présenter** (1/2) ; dire et demander comment on va ; être poli ; utiliser « tu » ou « vous » ? Epeler son nom ; Demander/dire un prix (1/2)

Grammaire :
Les pronoms sujets *je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles*;
Découverte de quelques verbes ;
Questions avec « *comment* » (*Comment tu t'appelles ? comment ça va ? Comment ça s'écrit ? Comment on dit… ?) ;*
Question avec « *combien* » (*Combien ça coûte ?)*

Vocabulaire : Découverte de mots en français ; Salutations; Formules de politesse ; Nombres de 0 à 31 ; Jours de la semaine, mois de l'année et saisons ; Phrases et questions typiques en classe

Phonétique : L'alphabet ; Prononcer une phrase simple

Socioculturel : Faire la bise ou serrer la main ?

Semaines 2, 3 et 4 : Et vous ? (Unité 1, p. 19-32)

Jeudi 13, lundi 17, mardi 18, jeudi 20 et lundi 24 septembre

Communication : **Se présenter** (2/2), **demander de se présenter**, donner des informations personnelles, demander et donner une adresse mail, un numéro de téléphone

Grammaire :
Les adjectifs de nationalité ;
Les articles définis *le, la, l', les* ; les articles indéfinis *un, une, des* (1/2)
Les V. *être, avoir ;* V. en –er (1/3) *aimer, habiter, parler, écouter, s'appeler*;
V. *venir* et *vivre* au singulier ;
La négation ;
Les prépositions devant les noms de ville et pays ;
La question simple (*Tu as quel âge ?*), Questions avec « *est-ce que* » (*Est-ce que tu parles espagnol ?*);
Questions avec « *quel* » (1/3) (*quel âge as-tu ? quelle est ta nationalité ? quel est ton numéro de téléphone ? Quelle est ton adresse mail ?*);
Questions avec *« où »* (1/2) *(Où habites-tu ?)*

Vocabulaire : les personnes ; les loisirs ; les nombres de 32 à 100 ; les pays et les nationalités ; l'identité ; Mots pour indiquer une adresse mail : *arobase, point, tiret (du bas)*

Phonétique : les groupes rythmiques et l'accent tonique ; la prononciation des V. –er ; l'intonation montante et descendante

Socioculturel : les Français et les langues étrangères ; l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) ; Volontariat international de la Francophonie ; Nombres en Belgique et en Suisse ;

Artistes et célébrités francophones

Ateliers : Réaliser une fiche d'identité d'une personne francophone ! Faire une vidéo pour vous présenter !

Jeux : Trouvez la célébrité ! Mots mêlés !

Sortie pédagogique : Allons dans une université française (Sciences politiques) pour rencontrer des étudiants et leur poser des questions !

Semaines 4, 5 et 6 : Qu'est-ce qu'on mange ? (Unité 3, p. 47-60)

Mardi 25, jeudi 27 septembre ; lundi 1er, mardi 2, jeudi 4, lundi 8, mardi 9 octobre

Communication : **Faire des courses alimentaires; commander au restaurant et au café ; exprimer ses goûts** ; Comprendre/donner des horaires d'ouverture

Grammaire :
Le singulier et le pluriel des noms (*un pomme, des pommes*) ;
Les prépositions de lieu (*chez, chez le, chez la, au, à la*) ;
Les articles partitifs *du, de la, de l', des*
Les articles contractés *au, à la, à l', aux*
La quantité avec « *de* » (*un kilo de, une bouteille de, une part de, beaucoup de…*)
V. –er (2/3) *manger, acheter, payer* ;
V. faire ;
Questions avec « *Qu'est-ce que* » ; « *quel* » (2/3), « combien » (2/2), « où » (2/2), « quand », « à quelle heure », « pourquoi »

Vocabulaire de la nourriture :
Dans les magasins : commerces et commerçants, rayons, aliments, quantités, moyens de paiement ;
Au restaurant et au café : plats, boissons, les différents types de café ; vaisselle et ustensiles ; adjectifs à connotation positive ou négative (*agréable/désagréable, bon/mauvais…*)

Phonétique : le e final non prononcé, le é final prononcé ; la consonne finale non prononcée

Socioculturel : L'importance des repas en France ; Le pourboire ; Des recettes provençales

Ateliers : Créer la carte d'un bar à jus ! Créer un album de selfies avec des commerçants aixois! Présenter votre plat français préféré ! Faisons de la tapenade en classe !

Jeu : Mot croisé des spécialités gastronomiques des régions françaises !

Sorties pédagogiques :
Allons au café pour commander et déguster !
Allons au marché pour pratiquer le vocabulaire des fruits et légumes, discuter avec les commerçants puis faire un pique-nique provençal !

Semaines 6, 7 et 8 : On va où ? (Unité 2, p. 33-46)

Jeudi 11, lundi 15, mardi 16, jeudi 18 octobre

Communication : **Demander/indiquer le chemin ; Comprendre un itinéraire ; Se déplacer** en métro et en bus

Grammaire :
V. -er (3/3) *aller, visiter, regarder, chercher, tourner, continuer, traverser, passer, travailler…*
V. *prendre*, *descendre* ;

Les articles définis et indéfinis (2/2)
L'adjectif interrogatif « *quel* » (3/3) (*Je descends à quel arrêt ?)* ;
Le masculin et le féminin des professions (*un coiffeur, une coiffeuse*) ;
Les comparaisons (*moins, plus, aussi … que*)
Le futur proche (1/2) (*je vais manger*)

Vocabulaire : la ville, les voies *(rue, boulevard, avenue, cours)*, les lieux, les monuments, les transports ; les directions ; les professions ; les ordinaux (*le premier, la première…*) ; les nombres de 100 à 1 milliard

Socioculturel : Comment les français se comportent avec les touristes ?

Ateliers : Réaliser un questionnaire sur la vie dans les quartiers d'Aix en Provence (en groupes, selon le quartier de votre famille d'accueil)! Réaliser un reportage-photos sur votre quartier d'Aix en Provence !

Examen de mi-semestre : *lundi 22 octobre*

Sorties pédagogiques : Allons en ville lire les devantures des magasins ! Faisons un jeu de piste en ville !

Semaines 8 et 9 : Les soldes, c'est parti ! (Unité 4, p. 61-74)

Mardi 23, jeudi 25 octobre ; Lundi 5, mardi 6 et jeudi 8 novembre

Communication : **S'habiller ; Donner une appréciation ; Parler de la météo ; Décrire un objet** ; Demander/dire un prix (2/2) ; Situer un moment de l'année ; Donner une appréciation sur un vêtement ; Comprendre une appli pour s'habiller selon la météo ; demander/dire la taille et la pointure ; décrire un objet et à quoi ça sert

Grammaire :
Le genre et le nombre des adjectifs (*le pantalon est cher, la veste est chère*) ; La place des adjectifs ;
Le futur proche (2/2)
Le passé récent (*je viens de faire du shopping*) ; V. *venir*
L'adjectif démonstratif (*ce, cet, cette, ces*)

Vocabulaire : les vêtements, accessoires, couleurs, matières ; la météo et les températures ; les objets du quotidiens, les objets technologiques, les caractéristiques des objets (dimension, forme, taille, poids, couleur)

Phonétique : l'élision *(j', c', l', n', d')* ; les liaisons en [z] et en [n]

Socioculturel : la mode en France ; la marinière.

Ateliers : Vous êtes inventeurs, imaginez un objet ! Faisons un défilé de mode en classe !

Semaines 10 et 11 : C'est quoi le programme ? (Unité 5, p. 75-88)

Lundi 12, mardi 13, jeudi 15, lundi 19, mardi 20 et jeudi 22 novembre

Communication : **Parler de ses activités quotidiennes ; Demander/Dire l'heure ; Proposer une sortie/Fixer un rendez-vous ; Accepter/Refuser un rendez-vous**

Grammaire :
Les verbes pronominaux au présent (*se préparer, s'occuper, s'habiller, se lever, se réveiller, se brosser les dents…*) ;
L'impératif (*dépêche-toi !*) ;

L'antériorité et la postériorité (*avant* et *après*) ;
V. *pouvoir* et *vouloir*

Vocabulaire : la fréquence *(jamais, de temps en temps, souvent, tous les…, tout le temps, toujours)* ; L'heure ; Les activités quotidiennes ; Les tâches ménagères ; Le temps libre ; les sorties ; les activités culturelles

Phonétique : les sons [i]/[y] et [y]/[u]

Socioculturel : On change d'heure *(l'heure d'hiver/d'été)*! Les Français sont-ils toujours en retard ? Des expressions imagées ; la parité dans les tâches ménagères

Atelier : Ecrivez un article sur un loisir ; Publiez un guide sur votre ville ; Faites une vidéo de votre journée quotidienne en France

Semaines 12 et 13 : Félicitations ! (Unité 6, p. 89-101)

Lundi 26, mardi27, jeudi 29 novembre ; Lundi 3 décembre

Communication : **Décrire le physique et le caractère d'une personne ; Présenter sa famille;** Décrire son arbre généalogique ; Féliciter, Adresser un souhait

Grammaire : Les adjectifs possessifs ; Le passé composé (*j'ai vu un film*) ; L'imparfait des V. fréquents (*c'était, il y avait, il faisait*) ; Les indicateurs de temps du passé et du futur

Vocabulaire : La famille, l'entourage, la situation familiale, les événements de la vie ; La description physique et le caractère.

Phonétique : Les voyelles nasales

Socioculturel :
« Avoir un accent régional ou pas ? » film et débat : 27 novembre, 18h30 à 20h00, au Centre d'Études françaises (CEF), Main hall – **presence obligatoire**
Les fêtes en France et les jours fériés

Atelier : Présentez votre famille française et américaine à la classe ! Créer les personnages d'une famille pour un film ; Regardons le film « la famille Bélier » du réalisateur Eric Lartigau

Préparation à l'examen oral : Mardi 4 décembre

Examen oral : *Jeudi 6 décembre*

Révisions : *Lundi 10 décembre*

Examens écrit : *Entre le 11 et le 14 décembre*

Weeks 1 and 2: Bienvenue ! (Unit 0, pages 12-18)

Thursday 9/6, Monday 9/10, and Tuesday 9/11

Communication: **greeting people and introducing yourself** (1/2); asking and answering basic questions; use "tu" and "vous" appropriately; spell your name; asking/indicating a price (1/2)

Grammar:
Subject pronouns (*je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles)*
Discovering a few verbs
Questions with *comment (Comment tu t'appelles ? comment ça va ? Comment ça s'écrit ? Comment on dit… ?)*
Questions with *combien (Combien ça coûte ?)*

Vocabulary: Discovering French words; greetings; polite expressions; numbers 0-31; the days of the week, months of the year, seasons; typical statements and questions in the classroom

Pronunciation: The alphabet; pronouncing a simple phrase

Society and culture: Kisses or a handshake?

Weeks 2, 3, and 4: Et vous ? (Unit 1, p. 19-32)

Thursday 9/13, Monday 9/17, Tuesday 9/18, Thursday 9/20 and Monday 9/24

Communication: **Introducing yourself** (2/2), **asking someone to introduce themselves**, giving personal information, ask for and give an email address and telephone number

Grammar:
Nationality adjectives
Definite articles (*le, la, l', les*) and indefinite articles (*un, une, des*) (1/2)
Verbs *être* and *avoir*; verbs ending in *-er* (1/3): *aimer, habiter, parler, écouter, s'appeler*
Negation
Prepositions for cities and countries
Simple question form (*Tu as quel âge ?*); questions with *est-ce que* (*Est-ce que tu parles espagnol ?*)
Questions with *quel* (1/3) *(quel âge as-tu ? quelle est ta nationalité ? quel est ton numéro de téléphone ? Quelle est ton adresse mail ?)*
Questions with *où* (1/2) *(Où habites-tu ?)*

Vocabulary: people; leisure activities; numbers 32-100; countries and nationalities; identity; language for email addresses: *arobase, point, tiret (du bas)*

Pronunciation: rhythmic groups and syllable stress; pronunciation of *-er* verbs; sentence-level intonation

Society and culture: foreign languages in France; the OIF (*Organisation Internationale de la Francophonie*) and *Volontariat international de la Francophonie*; numbers in Belgium and Switzerland; Francophone artists and celebrities

Workshops: Create an ID card for a Francophone person; make a video to introduce yourself

Games: Find the celebrity; Word search

Outing: Visit a French university (Sciences Politiques), meet some students and ask them questions!

Weeks 4, 5, and 6: Qu'est-ce qu'on mange ? (Unit 3, p. 47-60)

Tuesday 9/25 and Thursday 9/27; Monday 10/1, Tuesday 10/2, Thursday 10/4, Thursday 10/8, Tuesday 10/9

Communication: **Going food shopping; ordering in a restaurant or café; discussing tastes and preferences**; understanding and indicating opening hours

Grammar:
Singular and plural noun forms (*un pomme, des pommes*)
Prepositions of place (*chez, chez le, chez la, au, à la*)
Partitive articles: *du, de la, de l', des*
Article contractions: *au, à la, à l', aux*
Expressing quantity with *de (un kilo de, une bouteille de, une part de, beaucoup de…)*
Verbs ending in *-er* (2/3): *manger, acheter, payer*
The verb *faire*
Forming questions with question words: *Qu'est-ce que* ; *quel* (2/3), *combien* (2/2), *où* (2/2), *quand,à quelle heure, pourquoi*

Food vocabulary:
In shops: businesses and salespeople, grocery store departments, foods, quantities, payment methods; In cafés and restaurants: dishes (meals), drinks, types of coffee, dishes and utensils, adjectives with positive and negative connotations (*agréable/désagréable, bon/mauvais…*)

Pronunciation: the silent final *e*, the pronounced final *é*, silent final consonants

Society and culture: The importance of mealtime in France; tipping; Provençal recipes

Workshops: Create a menu for a juice bar; make a selfie album with salespeople in Aix; present your favorite French dish; make tapenade in class

Game: Crossword with French regional specialties

Outings:
Ordering a beverage in a café; going to the market to learn fruit and vegetable vocabulary; talk with salespeople and have a Provençal picnic!

Weeks 6, 7, and 8: On va où ? (Unit 2, p. 33-46)

Thursday 10/11, Monday 10/15, Tuesday 10/16, Thursday 10/18

Communication: **Asking and giving directions; understanding an itinerary; getting around** on metro and by bus

Grammar:
Verbs ending in *-er* (3/3): *aller, visiter, regarder, chercher, tourner, continuer, traverser, passer, travailler…*
The verbs *prendre* and *descendre*
Definite and indefinite articles (2/2)
The interrogative adjective *quel* (3/3) (*Je descends à quel arrêt ?)*
Professions: masculine and feminine forms (*un coiffeur, une coiffeuse*)
The near future (1/2) (*je vais manger*)

Vocabulary: the city: street types *(rue, boulevard, avenue, cours)*, places, monuments, transportation; directions; professions; ordinal numbers (*le premier, la première…*); numbers from 100 to 1 million

Society and culture: How to the French behave toward tourists?

Workshops: Create a survey about life in the neighborhoods of Aix-en-Provence (in groups based on the neighborhoods your families live in); Create a photographic documentary of your neighborhood in Aix!

Mid-semester exam: Monday, 22 October

Outings: Going out and reading shop displays; go on a scavenger hunt in the city!

Weeks 8 and 9: Les soldes, c'est parti ! (Unit 4, p. 61-74)

Tuesday 10/23, Thursday 10/25; Monday 11/5, Tuesday 11/6, and Thursday 11/8

Communication: **Getting dressed; giving an opinion; talking about the weather; describing an object;** asking a price (2/2); situating a moment in time; giving an opinion about clothing; using an app for choosing clothing based on the weather; asking/indicating shoe and clothing size; describing an object and saying what it is for

Grammar:
Adjective gender and number (*le pantalon est cher, la veste est chère*); adjective position
The near future (2/2)
The recent past (*je viens de faire du shopping*); the verb *venir*
Demonstrative adjectives *(ce, cet, cette, ces)*

Vocabulary:
Clothing, accessories, colors, materials, weather and temperature, everyday objects, tech objects, physical characteristics of objects (dimension, shape, size, weight, color)

Pronunciation: Elisions *(j', c', l', n', d')*, liaisons with [z] and [n]

Society and culture: Fashion in France, the *marinière*

Workshops: You are inventors, create an object! Class fashion show!

Weeks 10 and 11: C'est quoi le programme ? (Unit 5, p. 75-88)

Monday 11/12, Tuesday 11/13, Thursday 11/15, Monday 11/19, Tuesday 11/20 and Thursday 11/22

Communication: **Talk about daily activities; ask for and give the time; make an invitation or appointment; accept or refuse an invitation**

Grammar:
Present-tense reflexive verbs (*se préparer, s'occuper, s'habiller, se lever, se réveiller, se brosser les dents…*)
The imperative (*dépêche-toi !*)
Anteriority and posteriority (*avant/après*)
The verbs *pouvoir* et *vouloir*

Vocabulary:
Adverbs of frequency *(jamais, de temps en temps, souvent, tous les…, tout le temps, toujours)*; time; daily activities; household tasks; free time; going out; cultural activities

Pronunciation: the sounds [i]/[y] and [y]/[u]

Society and culture: Daylight savings time in France *(l'heure d'hiver/d'été)*; are the French always late? Colorful expressions; housework parity

Workshops: Write an article about a leisure activity; publish a guide for your city; create a video about your daily life in France

Weeks 12 and 13: Félicitations ! (Unit 6, p. 89-101)

Monday 11/26, Tuesday 11/27, Thursday 11/29; Monday 12/3

Communication: **Describe a person's physical appearance and personality; introduce your family;** talk about your family tree; congratulate and express wishes

Grammar:
Possessive adjectives; past tenses: the *passé composé* (*j'ai vu un film*), the imperfect tense of common verbs (*c'était, il y avait, il faisait*); time expressions for the past and future

Vocabulary:
Family and friends; marital status; life events; physical and personality descriptions

Pronunciation: Nasal sounds

Society and culture:
Documentary followed by a discussion: "*Avoir un accent régional ou pas ?*" November 27, 6 :30-8 :00pm, Centre d'Études françaises (CEF), Main hall – **presence is mandatory;**
French holidays

Workshops: Present your French and American families to the class; create a cast of characters for a film about family; watch the film *La Famille Bélier* by director Eric Lartigau

Oral exam preparation: Tuesday, December 4

Oral exam: Thursday, December 6

Written exam review: Monday December 10

Written exam: exact date TBA, week of December 11 to 14

Annexe 2 Syllabus Cours Semestriel Spring 2019

SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Spring 2019

FRE 101-102
6 credits
Prof. [redacted]
Prof. [redacted]

Essentials of Elementary French I then II

Monday: 12h – 13h55
Tuesday and Thursday: 10h30-12h25

FRE 101-102A [redacted]	Monday: 12 pm – 13:55 pm **: CAMUS** Tuesday and Thursday: 10:30 am – 12:25 pm : **MISTRAL**
FRE 101-102B [redacted]	Monday: 12 pm – 13:55 pm **: MAIN HALL** Tuesday and Thursday: 10:30 am – 12:25 pm : **CF2**

I COURSE DESCRIPTION:

This course is designed for students with no previous knowledge of French. Students will learn the French language via spoken and written exercises, and by observing and interacting with their immediate environment in Aix-en-Provence. The initial emphasis will be on listening comprehension and oral ability, with progressively greater emphasis on reading and writing skills.

The aim of this class is to provide students with the means to understand French and express themselves. Syntactical and linguistic elements are integrated into the context of the students' daily life in France. Audiovisual and reading activities as well as in-class discussions draw upon the diversity of French and Francophone society and culture. Practical, everyday communication is emphasized in hands-on exercises in writing, speaking, listening, audio and video sessions, and during short outings in the neighborhood surrounding the IAU campus.

Class is taught in French.

II COURSE OBJECTIVES:

Communication: How to...

- Spell and say your name, greet others, introduce yourself, excuse yourself, thank others, introduce your family, express your preferences;
- Observe and describe the street, give personal information (address, email, telephone number), talk about your neighborhood, describe people, give an itinerary, ask for directions;
- Express quantity, accept and refuse, ask a price, order in a café or restaurant;
- Talk about your work and activities, your schedule, make an appointment; give your opinion, talk about the sports you practice and your leisure time.

Culture:

- "French language in the world": France and *Francophonie*
- Ways to say hello (one, two, three or four *bises*), kiss or shake hands, rules for choosing between *"tu"* or *"vous"*, never say *"bonjour"* twice a day!
- How to thank someone
- French and francophone celebrities
- Facial expressions (speaking French without words!) and common French gestures
- Cultural differences: embarrassing mistakes, scary French things for foreigners, how to give your phone number
- Fashion in France: Shopping, what to say in a shop
- French food and gastronomy: restaurant hours and mealtimes, recipes, eating organic food, behavior in a café or restaurant, buy bread and *viennoiseries*
- French traditions and holidays

III LEARNING OUTCOMES:

These skills adhere to the European Language Portfolio for level A1 of the CECRL (Cadre Européen Commun de Référence des Langues) of the Council of Europe.

At the end of the semester, students will be capable of:

– Listening:

Understand familiar words and very basic phrases concerning yourself, your family, and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.

– Reading:

Understand familiar names, words and very simple sentences, for example simple written sentences about concrete and familiar texts including daily vocabulary, identifying important information, for example announcements.

– Spoken interaction:

Interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help you formulate what you say.

Ask and answer simple questions in areas of immediate need or about very familiar topics.

– Spoken production:

Use simple phrases and sentences to describe where you live and people you know.

– Written production:

Write a short, simple postcard or message, for example to send holiday greetings. Fill in forms with personal details, for example entering name, nationality, and address on a registration form.

IV INSTRUCTIONAL METHODS ANDACTIVITIES:

Typical class day includes:

- Oral discussion about life in France, students' own questions about their new life (survival French: sentences or cultural explanations of immediate relevance)
- Collective and individual homework correction
- Practical exercises, role play
- Field practice, outdoor observations to discover the people and culture of Aix-en-Provence. Examples: Speak with French students in a French university; describe French dress in the streets or in a *café*; understand and give directions in the city; talk with fruit and vegetable vendors in the open air market; order coffee
- Cultural activities (for example: map of *La Francophonie*)
- Group work: creative writing, dialogues, etc.
- Short oral presentations (for example: a presentation with photo and video about the student's French neighborhood)
- Variety of games to practice French language such as songs, cartoons, board games, bingo, etc.
- Short videos providing cultural explanations

PRIMARY TEXTBOOKS:

- *Édito*, Méthode de français, niveau A1, éditions Didier, 2016.
- *Édito,* Cahier d'activités, niveau A1, éditions Didier, 2016.
- *Grammaire progressive du français*, niveau débutant A1.1, Éditions Clé International, 2018.
- Original documents
- Handouts

V EVALUATION AND GRADING:

- Assessment:

Oral Participation: 20%
Homework: 15%
Oral presentations: 15%
Weekly Quiz: 20%
Cumulative Mid-term exam: 15%
Cumulative Final exam: 15%

- Oral participation:

Concerns all participation **in the different class activities** and homework collectively corrected in class.

- Homework

Students must review vocabulary and grammar **after each class.**

Students are responsible for knowing **all vocabulary words listed on the board, and those found in any assignment and hand-outs.**

Students will have **daily homework** that will be corrected in class. Homework may be spot-checked or collected at the professor's discretion.

Once graded, students must correct their writing; their corrected work will then be collected and graded again.

The grade will be an « F » if work is not handed in on the due date.

-Oral presentations:

Students will do short, creative oral presentations, individually or in groups, with video, pictures, or drawings. For example: My family/friends, my favorite places in Aix-en-Provence/my hometown, my personal style, cooking…

- Quizzes:

Students take **a brief, written cumulative quiz every Thursday.**

No make-up quizzes will be given (before or after the quiz date and time). Grade will be "F" in case of absence unless absence is excused (IAU excursions or documented illness**).**

- Written Exams:

Students take a two-hour cumulative mid-semester exam and a cumulative final exam.
Mid-term exam: Monday, March 11
Final exam: May 7, 8, 9, or 10. Exact date to be confirmed after midterm.

Exams will contain:

- Oral comprehension (listening to short recordings)
- Written comprehension
- Written expression
- Grammar and vocabulary

- Grade equivalence:

You also receive a French grade (between 0 and 20):
A: 20-17/20; A-: 16/20; B+ : 15/20 ; B : 14/20 ; B- :13/20 ; C+:12/20; C: 11/20; C-:10/20; D+: 9/20; D: 8/20; D-:7/20. F: 0-6/20

No extra credit work will be given in order to get a better grade.

VI ATTENDANCE:

One of the primary requirements this semester is that you attend class. This is not a lecture class, and its success depends very much on your coming to class on time, prepared for the lesson, and ready to participate in discussions and activities. Attendance will be part of your grade.
Regarding attendance, any absence will negatively affect your grade.
The grade is reduced one-half letter for each unexcused absence after the first two. Being late two times is considered an absence. For example, if your average grade is 16 (A-) but you have two unexcused absences, your final grade will be 15 (B+). The following are considered excused absences: absences linked to IAU excursions and illness (a medical certificate is required and should be provided to the instructor on day of return).

When you return to class after an absence, even an excused absence due to an IAU field trip or illness, you are required to make up the lesson and all homework must be completed. Ask another student for worksheets and notes and/or retrieve make-up class work on the platform "Microsoft *Teams,"* before the next class. Make sure to turn in any assignment picked up on the day of your absence.

In case of a professor's absence, it may be necessary to make up lost class time Friday afternoon or Wednesday at 12:00. "Make-up" classes will be announced at least one week in advance; for questions of attendance, exams, work due, etc., these are considered normal course meetings.

VIII. PLAGIARISM:

Your academic honesty is required and plagiarism is not tolerated in our institution.

If work is copied from the internet or written by anyone other than the student, the grade will be F.

Cheating is also a form of plagiarism. During a test or an exam, do not use phones, textbooks and notebooks; do not look at your classmate's paper.

Also, concerning group work, it is expected that the efforts presented in class reflect the contributions of every member of the group.

IX ACHIEVEMENT

Your cell phone, tablet, and computer must be silent and put away.

Carefully prepare your material and your homework for each class. If you come to class without your material and without having done your homework, you will be unprepared and will waste your own time and that of other students. You must have read and listened to the material to be prepared for class.

Participate regularly in class activities with respect and consideration for all: take advantage of chances to talk, repeat the answers to yourself when others are talking**, listen to your fellow students**, and play an active role trying new sounds, words, phrases, and ideas. We will be doing a lot of partner work in this class. Thus, you are responsible not only to the professor but also to your peers in the class. That implies not leaving the classroom during class time (except in case of emergency) to avoid disruption. In other words:

Try not to go to the toilet during class. It disturbs the professor, as well as other students, and you will miss a part of the lesson.

Do not be afraid to make mistakes: Mistakes make fertile ground for learning. You cannot learn another language without making mistakes and learning from them. Please, do not limit your participation, speak out and use the language even with mistakes, and you will get a higher participation grade.

Find aspects of the course that motivate you. Be open to new ideas and approaches. If you come to class well-prepared and with a good attitude, you will do well in the class.

In short, you have the power and the responsibility. You must take an active role in your learning.

Indeed, the class is going to be in French. Even if you do not understand everything the professor says, you will still be able to get the main idea by paying attention to everything that happens (gestures, mimes, writing, repetition, explanations...). Do not get frustrated if you do not understand each word; forget the idea of understanding every single thing. Using all the available information to figure out what is being said is how one learns to understand a second language. We thus practice this skill very much, and your comprehension will improve over time. You do not need to be reassured you understood correctly right away. Experience will tell you if you have all the needed information or if you need to ask questions when you realize something is missing.

Finally, please, **enjoy and take advantage of this semester.** You are going to live in another country, another culture, surrounded by new people, immersed in another language. Make sure to learn all you can, to be curious, courageous and to make the most of this amazing experience.

Take advantage of your time in France

Talk with your host family...in French! Be curious, ask questions... You can also talk to them about your classes and maybe ask them to help you with your homework (but it is not up to them to do your homework!).

There are a few bars and cafés in Aix that offer language exchange activities. Check the local listings or ask your professor for recommendations.

We can put you in contact with a French student in order to practice French (for example, a ½ h of French and then a ½ h of conversation in English with the French student who will also wish to practice) during informal meetings that you will set together (in a café or elsewhere).

It is very effective and it allows you to meet people your own age and very often to make friends.

X CALENDAR

Dates and contents subject to change according to the pace of the class.
Students must check the detailed and updated schedule with homework after each class on https://portal.office.com/ "Microsoft Teams" (team FRE 101-102)

Semaines 1 et 2 : Bienvenue ! (Unité 0, pages 12-18)

Jeudi 31 janvier, lundi 4 et mardi 5 février

Communication : **saluer ; se présenter** (1/2) ; dire et demander comment on va ; être poli ; utiliser « tu » ou « vous » ? Épeler son nom ; Demander/dire un prix (1/2)

Grammaire :
Les pronoms sujets *je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles* ;
Découverte de quelques verbes ;
Questions avec « *comment* » (*Comment tu t'appelles ? comment ça va ? Comment ça s'écrit ? Comment on dit… ?) ;*
Question avec « *combien* » (*Combien ça coûte ?)*

Vocabulaire : Découverte de mots en français ; Salutations ; Formules de politesse ; Nombres de 0 à 31 ; Jours de la semaine, mois de l'année et saisons ; Phrases et questions typiques en classe

Phonétique : L'alphabet ; Prononcer une phrase simple

Socioculturel : Faire la bise ou serrer la main ?

Semaines 2, 3 et 4 : Et vous ? (Unité 1, p. 19-32)

Jeudi 7 février, lundi 11 février, mardi 12 février, jeudi 14 février et lundi 18 février

Communication : **Se présenter** (2/2), **demander de se présenter**, donner des informations personnelles, demander et donner une adresse mail, un numéro de téléphone

Grammaire :
Les adjectifs de nationalité ;
Les articles définis *le, la, l', les* ; les articles indéfinis *un, une, des* (1/2)
Les V. *être, avoir ;* V. en –er (1/3) *aimer, habiter, parler, écouter, s'appeler* ;
V. *venir* et *vivre* au singulier ;
La négation ;
Les prépositions devant les noms de ville et pays ;
La question simple (*Tu as quel âge ?*), Questions avec « *est-ce que* » (*Est-ce que tu parles espagnol ?*) ;
Questions avec « *quel* » (1/3) (*quel âge as-tu ? quelle est ta nationalité ? quel est ton numéro de téléphone ? Quelle est ton adresse mail ?*) ;
Questions avec *« où »* (1/2) *(Où habites-tu ?)*

Vocabulaire : les personnes ; les loisirs ; les nombres de 32 à 100 ; les pays et les nationalités ; l'identité ; Mots pour indiquer une adresse mail : *arobase, point, tiret (du bas)*

Phonétique : les groupes rythmiques et l'accent tonique ; la prononciation des V. –er ; l'intonation montante et descendante

Socioculturel : les Français et les langues étrangères ; nombres en Belgique et en Suisse ; artistes et célébrités francophones

Ateliers : Réaliser une fiche d'identité d'une personne francophone ; faire une vidéo pour vous

présenter

Sortie pédagogique : Allons dans une université française (Sciences politiques) pour rencontrer des étudiants et leur poser des questions

Semaines 4, 5 et 6 : Qu'est-ce qu'on mange ? (Unité 3, p. 47-60)

Mardi 19, jeudi 21, lundi 25, mardi 26, jeudi 28 février, lundi 4, mardi 5, jeudi 7 mars

Communication : **Faire des courses alimentaires ; commander au restaurant et au café ; exprimer ses goûts** ; Comprendre/donner des horaires d'ouverture

Grammaire :
Le singulier et le pluriel des noms (*une pomme, des pommes*) ;
Les prépositions de lieu (*chez, chez le, chez la, au, à la*) ;
Les articles partitifs *du, de la, de l', des*
Les articles contractés *au, à la, à l', aux*
La quantité avec « *de* » (*un kilo de, une bouteille de, une part de, beaucoup de…*)
V. –er (2/3) *manger, acheter, payer* ;
V. faire ;
Questions avec « *Qu'est-ce que* » ; « *quel* » (2/3), « combien » (2/2), « où » (2/2), « quand », « à quelle heure », « pourquoi »

Vocabulaire de la nourriture :
Dans les magasins : commerces et commerçants, rayons, aliments, quantités, moyens de paiement ; Au restaurant et au café : plats, boissons, les différents types de café ; vaisselle et ustensiles ; adjectifs à connotation positive ou négative (*agréable/désagréable, bon/mauvais…*)

Phonétique : le e final non prononcé, le é final prononcé ; la consonne finale non prononcée

Socioculturel : L'importance des repas en France ; Le pourboire ; Des recettes provençales

Ateliers : Créer un album de selfies avec des commerçants aixois ; présenter votre plat français préféré

Sorties pédagogiques :
Aller au café pour commander et déguster
Aller au marché pour pratiquer le vocabulaire des fruits et légumes, discuter avec les commerçants puis faire un pique-nique provençal

Examen de mi-semestre : *lundi 11 mars*

Semaines 6, 7 et 8 : On va où ? (Unité 2, p. 33-46)

Mardi 12, jeudi 14, lundi 25, jeudi 26 mars

Communication : **Demander/indiquer le chemin ; Comprendre un itinéraire ; Se déplacer** en métro et en bus

Grammaire :
V. -er (3/3) *aller, visiter, regarder, chercher, tourner, continuer, traverser, passer, travailler…*
V. *prendre, descendre* ;
Les articles définis et indéfinis (2/2)
L'adjectif interrogatif « *quel* » (3/3) (*Je descends à quel arrêt ?)* ;
Le masculin et le féminin des professions (*un coiffeur, une coiffeuse*) ;
Les comparaisons (*moins, plus, aussi … que*)
Le futur proche (1/2) (*je vais manger*)

Vocabulaire : la ville, les voies *(rue, boulevard, avenue, cours)*, les lieux, les monuments, les

transports ; les directions ; les professions ; les ordinaux (*le premier, la première…*) ; les nombres de 100 à 1 milliard

Socioculturel : Comment les français se comportent avec les touristes ?

Ateliers : Réaliser un questionnaire sur la vie dans les quartiers d'Aix en Provence (en groupes, selon le quartier de votre famille d'accueil) ; réaliser un reportage-photos sur votre quartier d'Aix en Provence

Sorties pédagogiques : Aller en ville lire les devantures des magasins ; faire un jeu de piste en ville

Semaines 8 et 9 : Les soldes, c'est parti ! (Unité 4, p. 61-74)

Jeudi 28 mars, lundi 1, mardi 2, jeudi 4 avril, lundi 8 avril

Communication : **S'habiller ; Donner une appréciation ; Parler de la météo ; Décrire un objet** ; Demander/dire un prix (2/2) ; Situer un moment de l'année ; Donner une appréciation sur un vêtement ; Comprendre une appli pour s'habiller selon la météo ; demander/dire la taille et la pointure ; décrire un objet et à quoi ça sert

Grammaire :
Le genre et le nombre des adjectifs (*le pantalon est cher, la veste est chère*) ; La place des adjectifs ;
Le futur proche (2/2)
Le passé récent (*je viens de faire du shopping*) ; V. *venir*
L'adjectif démonstratif (*ce, cet, cette, ces*)

Vocabulaire : les vêtements, accessoires, couleurs, matières ; la météo et les températures ; les objets du quotidiens, les objets technologiques, les caractéristiques des objets (dimension, forme, taille, poids, couleur)

Phonétique : l'élision *(j', c', l', n', d')* ; les liaisons en [z] et en [n]

Socioculturel : la mode en France

Ateliers : Faire un défilé de mode en classe

Semaines 10 et 11 : C'est quoi le programme ? (Unité 5, p. 75-88)

Mardi 9, jeudi 11, lundi 15, mardi 16, jeudi 18 et mardi 23 avril

Communication : **Parler de ses activités quotidiennes ; Demander/Dire l'heure ; Proposer une sortie/Fixer un rendez-vous ; Accepter/Refuser un rendez-vous**

Grammaire :
Les verbes pronominaux au présent (*se préparer, s'occuper, s'habiller, se lever, se réveiller, se brosser les dents…*) ;
L'impératif (*dépêche-toi !*) ;
L'antériorité et la postériorité (*avant* et *après*) ;
V. *pouvoir* et *vouloir*

Vocabulaire : la fréquence *(jamais, de temps en temps, souvent, tous les…, tout le temps, toujours)* ; L'heure ; Les activités quotidiennes ; Les tâches ménagères ; Le temps libre ; les sorties ; les activités culturelles

Phonétique : les sons [i]/[y] et [y]/[u]

Socioculturel : On change d'heure *(l'heure d'hiver/d'été)* ! Les Français sont-ils toujours en retard ? Des expressions imagées ; la parité dans les tâches ménagères

Atelier : Écrire un article sur un loisir ; publier un guide sur Aix ; faire une vidéo de votre journée quotidienne en France

Semaines 12 et 13 : Félicitations ! (Unité 6, p. 89-101)

Jeudi 25, lundi 29, mardi 30 avril, jeudi 2, lundi 6 mai

Communication : **Décrire le physique et le caractère d'une personne ; Présenter sa famille ;** Décrire son arbre généalogique ; Féliciter, Adresser un souhait

Grammaire : Les adjectifs possessifs ; Le passé composé (*j'ai vu un film*) ; L'imparfait des V. fréquents (*c'était, il y avait, il faisait*) ; Les indicateurs de temps du passé et du futur

Vocabulaire : La famille, l'entourage, la situation familiale, les événements de la vie ; La description physique et le caractère.

Phonétique : Les voyelles nasales

Socioculturel : Les fêtes en France et les jours fériés

Atelier : Présenter votre famille française et américaine à la classe

Examens écrits : *Entre le 7 et le 10 mai*

ENGLISH VERSION

Weeks 1 and 2: Bienvenue ! (Unit 0, pages 12-18)

Thursday 1/31, Monday 2/4, and Tuesday 2/5

Communication: **greeting people and introducing yourself** (1/2); asking and answering basic questions; use "tu" and "vous" appropriately; spell your name; asking/indicating a price (1/2)

Grammar:
Subject pronouns (*je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles)*
Discovering a few verbs
Questions with *comment (Comment tu t'appelles ? comment ça va ? Comment ça s'écrit ? Comment on dit… ?)*
Questions with *combien (Combien ça coûte ?)*

Vocabulary: Discovering French words; greetings; polite expressions; numbers 0-31; the days of the week, months of the year, seasons; typical statements and questions in the classroom

Pronunciation: The alphabet; pronouncing a simple phrase

Society and culture: Kisses or a handshake?

Weeks 2, 3, and 4: Et vous ? (Unit 1, p. 19-32)

Thursday 2/7, Monday 2/11, Tuesday 2/12, Thursday 2/14 and Monday 2/18

Communication: **Introducing yourself** (2/2), **asking someone to introduce themselves**, giving

personal information, ask for and give an email address and telephone number

Grammar:
Nationality adjectives
Definite articles (*le, la, l', les*) and indefinite articles (*un, une, des*) (1/2)
Verbs *être* and *avoir*; verbs ending in *-er* (1/3): *aimer, habiter, parler, écouter, s'appeler*
Negation
Prepositions for cities and countries
Simple question form (*Tu as quel âge ?*); questions with *est-ce que* (*Est-ce que tu parles espagnol ?*)
Questions with *quel* (1/3) *(quel âge as-tu ? quelle est ta nationalité ? quel est ton numéro de téléphone ? Quelle est ton adresse mail ?)*
Questions with *où* (1/2) *(Où habites-tu ?)*

Vocabulary: people; leisure activities; numbers 32-100; countries and nationalities; identity; language for email addresses: *arobase, point, tiret (du bas)*

Pronunciation: rhythmic groups and syllable stress; pronunciation of *-er* verbs; sentence-level intonation

Society and culture: foreign languages in France; numbers in Belgium and Switzerland; Francophone artists and celebrities

Workshops: Create an ID card for a Francophone person; make a video to introduce yourself

Outing: Visit a French university (Sciences Politiques), meet some students and ask them questions

Weeks 4, 5, and 6: Qu'est-ce qu'on mange ? (Unit 3, p. 47-60)

Tuesday 2/19 and Thursday 2/21; Monday 2/25, Tuesday 2/26, Thursday 2/28, Monday 3/4, Tuesday 3/5, Thursday 3/7

Communication: **Going food shopping; ordering in a restaurant or café; discussing tastes and preferences**; understanding and indicating opening hours

Grammar:
Singular and plural noun forms (*une pomme, des pommes*)
Prepositions of place (*chez, chez le, chez la, au, à la*)
Partitive articles: *du, de la, de l', des*
Article contractions: *au, à la, à l', aux*
Expressing quantity with *de (un kilo de, une bouteille de, une part de, beaucoup de…)*
Verbs ending in *-er* (2/3): *manger, acheter, payer*
The verb *faire*
Forming questions with question words: *Qu'est-ce que* ; *quel* (2/3), *combien* (2/2), *où* (2/2), *quand,à quelle heure, pourquoi*

Food vocabulary:
In shops: businesses and salespeople, grocery store departments, foods, quantities, payment methods; In cafés and restaurants: dishes (meals), drinks, types of coffee, dishes and utensils, adjectives with positive and negative connotations (*agréable/désagréable, bon/mauvais…*)

Pronunciation: the silent final *e*, the pronounced final *é*, silent final consonants

Society and culture: The importance of mealtime in France; tipping; Provençal recipes

Workshops: Create a menu for a juice bar; make a selfie album with salespeople in Aix; present your favorite French dish; make tapenade in class

Outings:
Ordering a beverage in a café; going to the market to learn fruit and vegetable vocabulary; talk with

salespeople and have a Provençal picnic

Mid-term exam: Monday, 11 March

Weeks 6, 7, and 8: On va où ? (Unit 2, p. 33-46)

Tuesday 3/12, Thursday 3/14, Monday 3/25, Tuesday 3/26

Communication: **Asking and giving directions; understanding an itinerary;** getting around on metro and by bus

Grammar:
Verbs ending in *-er* (3/3): *aller, visiter, regarder, chercher, tourner, continuer, traverser, passer, travailler…*
The verbs *prendre* and *descendre*
Definite and indefinite articles (2/2)
The interrogative adjective *quel* (3/3) (*Je descends à quel arrêt ?)*
Professions: masculine and feminine forms (*un coiffeur, une coiffeuse*)
The near future (1/2) (*je vais manger*)

Vocabulary: the city: street types *(rue, boulevard, avenue, cours)*, places, monuments, transportation; directions; professions; ordinal numbers (*le premier, la première…*); numbers from 100 to 1 million

Society and culture: How to the French behave toward tourists?

Workshops: Create a survey about life in the neighborhoods of Aix-en-Provence (in groups based on the neighborhoods your families live in); Create a photographic documentary of your neighborhood in Aix

Outings: Going out and reading shop displays; go on a scavenger hunt in the city

Weeks 8 and 9: Les soldes, c'est parti ! (Unit 4, p. 61-74)

Thursday 3/28; Monday 4/1, Tuesday 4/2, and Thursday 4/4, Monday 4/8

Communication: **Getting dressed; giving an opinion; talking about the weather; describing an object;** asking a price (2/2); situating a moment in time; giving an opinion about clothing; using an app for choosing clothing based on the weather; asking/indicating shoe and clothing size; describing an object and saying what it is for

Grammar:
Adjective gender and number (*le pantalon est cher, la veste est chère*); adjective position
The near future (2/2)
The recent past (*je viens de faire du shopping*); the verb *venir*
Demonstrative adjectives *(ce, cet, cette, ces)*

Vocabulary:
Clothing, accessories, colors, materials, weather and temperature, everyday objects, tech objects, physical characteristics of objects (dimension, shape, size, weight, color)

Pronunciation: Elisions *(j', c', l', n', d')*, liaisons with [z] and [n]

Society and culture: Fashion in France

Workshops: Class fashion show

Weeks 10 and 11: C'est quoi le programme ? (Unit 5, p. 75-88)

Tuesday 4/9, Thursday 4/11, Monday 4/15, Tuesday 4/16, Thursday 4/18, Tuesday 4/23

Communication: **Talk about daily activities; ask for and give the time; make an invitation or appointment; accept or refuse an invitation**

Grammar:
Present-tense reflexive verbs (*se préparer, s'occuper, s'habiller, se lever, se réveiller, se brosser les dents…*)
The imperative (*dépêche-toi !*)
Anteriority and posteriority (*avant/après*)
The verbs *pouvoir* et *vouloir*

Vocabulary:
Adverbs of frequency *(jamais, de temps en temps, souvent, tous les…, tout le temps, toujours)*; time; daily activities; household tasks; free time; going out; cultural activities

Pronunciation: the sounds [i]/[y] and [y]/[u]

Society and culture: Daylight savings time in France *(l'heure d'hiver/d'été)*; are the French always late?; Colorful expressions; housework parity

Workshops: Write an article about a leisure activity; publish a guide for your city; create a video about your daily life in France

Weeks 12 and 13: Félicitations ! (Unit 6, p. 89-101)

Thursday 4/25, Monday 4/29, Tuesday 4/30; Thursday 5/2; Monday 5/6

Communication: **Describe a person's physical appearance and personality; introduce your family;** talk about your family tree; congratulate and express wishes

Grammar:
Possessive adjectives; past tenses: the *passé composé* (*j'ai vu un film*), the imperfect tense of common verbs (*c'était, il y avait, il faisait*); time expressions for the past and future

Vocabulary: Family and friends; marital status; life events; physical and personality descriptions

Pronunciation: Nasal sounds

Society and culture: French holidays

Workshops: Present your French and American families to the class

Written exam: exact date TBA, May 7 to 10

Annexe 3 Syllabus Cours Intensif Summer 2019

AIX CENTER OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

SUMMER 2019

FRE 101C
3 credits
PROFESSEURE : [redacted]

Essentials of Elementary French I

Session C: 29 hours per 3 weeks, from June 25 to July 12 2019

From 1:00 to 3:30

Salle Méditerranée (Manning Hall)

I COURSE DESCRIPTION:

This course is designed for students with no previous knowledge of French. Through a combination of spoken and written exercises, students will learn the fundamentals of the French language. The initial emphasis will be on listening comprehension and oral ability, with progressively greater emphasis on reading and writing skills.

The aim of this class is to provide students, over a short period, with the means to understand French and express themselves. It contains both syntax and linguistic aspects and hands-on exercises in writing, speaking, listening, audio and video sessions - all of them placed in a communication context.
Class is taught in French

II COURSE OBJECTIVES:

Communication:
Spell and say your name, greet others, present yourself, excuse yourself, thank others, present your family, say your preferences.
Observe and describe the street, give personal information (address, email, telephone number), talk about your neighborhood, describe people, give an itinerary, ask directions.
Express quantity, accept and refuse, ask and give a price, order in a café or restaurant, tell about an allergy, explain your tastes, complain, excuse yourself.
Talk about your work and activities, your schedule, make an appointment.
Give your opinion, talk about the sports you practice and your leisure time.

III LEARNING OUTCOMES:

These skills adhere to the European Language Portfolio of level A1 of the CECRL (Cadre Européen Commun de Référence des Langues) of the Council of Europe.

At the end of the learning period, students will know, understand and be capable of:

– Listening:

Understand familiar words and very basic phrases concerning yourself, your family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.

– Reading:

Understand familiar names, words and very simple sentences, for example simple written sentences about concrete and familiar texts including daily vocabulary, identifying important information, for example announcements.

– Spoken interaction:

Interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help you formulate what you say.

Ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.

- Spoken production:

Use simple phrases and sentences to describe where you live and people you know.

– Written production:

Write a short, simple postcard or message, for example sending holiday greetings. You can fill in forms with personal details, for example entering your name, nationality and address on a registration form.

IV INSTRUCTIONAL METHODS AND ACTIVITIES:

Typical class day includes:
- Oral discussion about what students did the day before, their own questions about their new life in France (phrases or cultural explanations they need …)
- Oral quiz about the last lesson
- Collective homework correction
- Lectures
- Practical exercises
- Field practice, outdoor observations to discover people and culture of Aix en Provence (for example: description of French dress; the directions in the city; the markets to speak with the sellers of fruits and vegetables)
- Cultural activities (for example: map of La Francophonie)
- Group work: creative writing, dialogues, role playing …
- Short oral presentations (for example: a report photo commented about the student's French area)
- Variety of games to practice French language such as songs, cartoons, board games, *bingo*, etc.

V PRIMARY TEXTBOOKS:

- *Édito*, Méthode de français, niveau A1, éditions Didier, 2016.
- *Édito,* Cahier d'activités, niveau A1, éditions Didier, 2016.
- *Grammaire progressive du français*, niveau débutant A1.1, Éditions Clé International, 2018.

VI EVALUATION AND GRADING:

- Assessment:

Oral participation and oral presentations: 30%
Homework and quizzes: 25%
Tests: 25%
Final exam: 20%

- Oral presentation:
Students will do short oral presentations.

- Quiz:
Students take a few minutes oral quiz every class: They must review vocabulary and grammar after each class.

- Homework:
Students will have daily homework exercises that will be corrected in class.

- Tests:
Students take three tests: **Thursday June 27**, **Thursday July 4**, **Wednesday July 10**
- Final written exam: **Friday July 12**
Students take a cumulative final exam for two hours.
It contains:

- Oral comprehension (short tracks)

- Written comprehension

- Written expression

- Grammar and vocabulary

No test or exam will be given in advance or later.

- Grade equivalence:
You also receive a French grade (between 0 and 20):
A: 20-17/20 ; A- : 16/20 ; B+ : 15/20 ; B : 14/20 ; B- :13/20 ; C+:12/20; C: 11/20; C-:10/20; D+:9/20; D: 8/20; D-:7/20. F: 0-6/20

In case of a professor's absence, it may be necessary to make up lost class time Friday "Make-up" classes will be announced at least one week in advance; for questions of attendance, exams, work due, etc... .These are considered normal course meetings.

VII ATTENDANCE:

One of the primary requirements this semester is that you attend class. This is not a lecture class, and its success depends very much on your coming to class on time, prepared for the lesson, and ready to participate in discussion and activities. Attendance will be part of your final grade.

About attendance, any absence will negatively affect your grade.
The grade is reduced one-half letter for each unexcused absence. Being late two times is considered as an absence. For example, if your average grade is 16 (A-) but you have one unexcused absences, your final grade will be 15 (B+). Are considered as excused absences: absences linked to IAU excursions and sickness (a medical certificate is required).

When you return to class after an absence, even an excused absence due to an IAU field trip or sickness, you are required to make up the lesson and all homework must be done. Ask another student for worksheets and notes before the next class.

VIII. PLAGIARISM:

Your academic honesty is required and plagiarism is not tolerated in our institution.

If compositions are copies of internet websites or written by anyone other than the student, the grade will be F.

Cheating is also a form of plagiarism. During a test or an exam, do not use phone, textbooks and notebooks, do not look at your classmate's paper.

Also, it is expected that, concerning group work, the efforts presented in class reflect the contributions of every member of the group.

IX. ACHIEVEMENT: comment atteindre ces buts?

Your cell phone, tablet and computer must be turned off.

Carefully prepare your materiel and your homework for each class. If you come to class without your materiel and without having done your homework, you will be unprepared and will waste the time of other students. You must have read and heard the material to be prepared in advance!

Do not go to the toilet during the class (except in case of emergency). It disturbs the professor, as well as other students, and you will miss a part of the lesson.

Participate regularly in class activities with respect and consideration for all: take advantage of chances to talk, repeat the answers to yourself when others are talking**, listen to your fellow students**, and play an active role. We will be doing a lot of partner work in this class. Thus you are responsible not only to the professor but also to your peers in the class. Constantly trying new sounds, words, phrases and ideas requires active participation. Thus it is vital to have a classroom atmosphere of respect, and consideration. For example, when another group is playing a role, stop working in order to listen to them; when a student makes a presentation, be attentive to her/him. Treat others as you would like to be treated.

Do not be afraid to make mistakes: Error is the site of learning. You cannot learn another language without making mistakes and learning from them. Please, don't limit your participation, speaking out and use the language even with mistakes, and you will get a higher participation grade.

Find aspects of the course that motivate. Be open to new ideas and approaches. If you come to class well prepared and with a good attitude, you will do well in the class.

In short, you have the power and the responsibility. You must take an active role in your learning

Indeed, the class is going to be in French. Even if you don't understand everything the professor says, you will be able to get the main idea by paying attention to everything that happens (gestures, mimes, writing, repetition, explanations...). Do not be frustrated if you don't understand each word. Using all the available information to figure out what is being said is how one learns to understand a second language. Thus we practice this skill in class a lot, and your comprehension will improve over time.

Finally, please, **enjoy and take advantage of this learning period.** You are going to live in another country, another culture, surrounded by new people, immersed in another language. Make sure to learn all you can, to be curious, courageous and to make the most of this amazing experience.

X CALENDAR:

Dates and contents may change according to the pace of the class.

SEMAINE 1 : Et vous ? (Unité 1)

=> ***Communication*** : *se présenter - donner son âge - donner ses coordonnées - épeler - compter (< 20) – commander une boisson*

=> ***Vocabulaire*** : *les salutations - les nombres - les mots et phrases utiles – les boissons – les nationalités*

=> ***Grammaire*** : *s'appeler - être et avoir au présent - les articles définis et indéfinis - le masculin, féminin, pluriel des noms*

=> ***Phonétique*** : *l'alphabet - les sons spécifiques du français et les prononciations difficiles*

1. Mardi 25 juin
- Syllabus et présentation des livres
- Saluer et se présenter : *Je m'appelle…*
- Les formules de politesse
- Les sons du français et l'alphabet => épeler son nom
- Les mots et phrases utiles
- Les nombres de 1 à 10
- Tu ou vous ?

2. Mercredi 26 juin
- Donner ses coordonnées
- Les articles définis et indéfinis (masculin, féminin, pluriel)
- C'est / Ce n'est pas
- Commander une boisson
- Questions : comment, pourquoi, quel
- Moi aussi / Pas moi
- Les nombres de 11 à 20

3. Jeudi 27 juin
- Être / Avoir
- Les nombres de 21 à 69
- Révision
- Présenter une personne
- Test 1

SEMAINE 2 : Qu'est-ce qu'on mange ? (Unité 3)

=> ***Communication :*** Faire des courses alimentaires ; commander au restaurant et au café ; exprimer ses goûts ; Comprendre/donner des horaires d'ouverture

=> ***Vocabulaire*** : Dans les magasins : commerces et commerçants, rayons, aliments, quantités, moyens de paiement ; Au restaurant et au café : plats, boissons, les différents types de café ; vaisselle et ustensiles ; adjectifs à connotation positive ou négative (*agréable/désagréable, bon/mauvais*…)

=> ***Grammaire*** : Le singulier et le pluriel des noms (*une pomme, des pommes*) ; Les articles partitifs *du, de la, de l', des ;* Les articles contractés *au, à la, à l', aux ;* La quantité avec « *de* » (*un kilo de, une bouteille de, une part de, beaucoup de*…) ; V. –er : *manger, acheter, payer* ; V. faire ; Questions avec « *Qu'est-ce que* » ; « *quel* », « combien », « où », « quand », « à quelle heure », « pourquoi »

=> ***Phonétique*** : *le masculin, féminin des adjectifs - verbes et lettres muettes*

4. Lundi 1 juillet
- Les magasins
- Faire des achats
- Vocabulaire du supermarché
- Les quantités

- Les nombres de 70 à 100
- Les moyens de paiement
- S'informer sur un prix

5. Mardi 2 juillet
- Au restaurant et au café
- Lire une carte au réstaurant
- S'informer sur un plat
- Formuler une question à plusieurs manières
- Passer commande

6. Mercredi 3 juillet
- Exprimer des goûts
- L'accord des adjectifs
- La négation
- Présentation orale

7. Jeudi 4 juillet
- Test 2
- Sortie café

SEMAINE 3 : On va où ? (Unité 2)

=> ***Communication*** : Demander/indiquer le chemin ; Comprendre un itinéraire ; Se déplacer en métro et en bus

=> ***Vocabulaire*** : la ville, les voies *(rue, boulevard, avenue, cours)*, les lieux, les monuments, les transports ; les directions ; les professions ; les ordinaux (*le premier, la première*…) ; les nombres de 100 à 1 milliard

=> ***Grammaire*** : V. -er : *aller, visiter, regarder, chercher, tourner, continuer, traverser, passer, travailler… ;* V. *prendre*, *descendre* ; Les articles définis et indéfinis ; L'adjectif interrogatif « *quel* » (*Je descends à quel arrêt ?)* ; Le masculin et le féminin des professions (*un coiffeur, une coiffeuse*) ; Les comparaisons (*moins, plus, aussi … que*) ; Le futur proche (*je vais manger*)

=> ***Phonétique*** : *les liaisons - question ou affirmation ?*

8. Lundi 8 juillet
- **Il y a / il n'y a pas**
- Vocabulaire de la ville
- Les moyens de transports
- Décrire une ville
- Questions ou affirmations ?

9. Mardi 9 juillet
- Donner un itinéraire
- Demander une direction
- Impératif
- Préposition de lieu

10. Mercredi 10 juillet
- Test 3
- Présentation orale : Ma ville idéale
- Sortie

11. Jeudi 11 juillet
- Révisions
- Les liaisons

12. Vendredi 12 juillet
- Examen final

Annexe 4 Syllabus commun Early Start Program Fall 2018

SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

SEM 1 2018/19

EARLY START PROGRAM
1CREDIT
[redacted]

EARLY START PROGRAM

PROGRAM DESCRIPTION

Whether the language, the culture, the geography or all three, navigating the city of Aix-en-Provence and the region of Provence is an exciting challenge. Students who have opted for the Early Start Program have chosen to begin this process of adaptation and orientation a week before the semester begins, allowing more time to adjust to the challenges of using French in their everyday lives and not merely as a classroom exercise. This program will guide students through functional French no matter their initial level as well as initiate their gradual adjustment to life in Aix-en-Provence and orient them into the IAU semester or year-long program. For language courses, students will be divided into groups according to their French levels.

PROGRAM OBJECTIVES

Through in-course instruction in the language, field adaptation to local culture and study tours to important areas and landmarks in the region we will

- Jump-start the French immersion process and ease into the new and exciting culture.
- Gain confidence in language skills and feel comfortable in everyday communication with locals.
- Participate in a hands-on environment with small classes and personal attention.
- Learn to navigate the city of Aix-en-Provence through local excursions in a relaxed setting.
- Ease into French homestay a week early.
- Learn important intercultural differences such as body language, etiquette, do's and don'ts, French homestay expectations, stereotypes and misunderstandings.
- Find out the best tips for where to buy what in the area.

LEARNING OUTCOMES

- Students will begin their first week of classes with a higher level of adjustment to language and an increased cultural competency.
- Students will be functional in local language and better communicate daily needs and necessities.
- Students will have an expanded awareness of cultural challenges and misconceptions.
- Students will have an expanded familiarity of and respect for their host town.

INSTRUCTIONAL METHODS AND ACTIVITIES

Through grammatical practice, exercise and hands-on activities, this program will provide students the opportunity to express themselves in a French-speaking environment.

In-class Grammatical exercises
In-class communication games and drills
Multi-media viewing and listening activities
Field visits to local businesses, markets and workshops
Field visits to culturally important sites in the region

EVALUATION AND GRADING

Students participating in all class meetings and activities will receive one credit of Cross-Cultural Competence.

ATTENDANCE

The essential requirement is that you attend any and all activities organized through this program. Your success – and the success of this program -- depends on your coming to class and scheduled events on time, prepared and ready to participate in discussion and activities. Attitude as well as attendance will be taken into account. The only excuse for absence is either sickness or emergency.

Annexe 5 Plan de cours E1CS1

[redacted]

Cours 1 : jeudi 6 septembre

1. Lecture du syllabus

2. <u>Se présenter</u>

a. Expression orale :

- Comment tu t'appelles ? Je m'appelle...

- Comment ça va ? = ça va ?

ça va ((très) bien)

comme ci comme ça = moyen moyen

ça va mal = ça ne va pas.

b. Refrain de la chanson de Claudio Capéo « ça va ça va » :

Comment ça va, ça va, ça va, ça va
Sur ma planète
Je te répondrai ça va, ça va, ça va
Comme-ci comme-ça

c. Vidéo « Comme une française »: *kiss or check hands?*

d. Gestuel : debout, avancer d'un pas, dire « salut, comment ça va ? ».et se faire la bise.

e. note culturelle : *Never say bonjour twice.*

f. p. 13 « Salut, ça va ? » : écoute de 4 dialogues, les associer aux images, les jouer

3. 4. <u>Vocabulaire</u>

a. Les mots français que vous connaissez déjà :

- p. 12 « c'est en français » ex. 1 et 2

- Brain storming au tableau

b. Les mots utiles pour saluer (p. 13) ***: bonjour, bonsoir,*** **salut,** ***bonne journée, au revoir, à plus, ciao,.***

d. Dans des magazines français : quels mots reconnaissez-vous ?

5. **Les chiffres de 1 à 10**

6. Montrer le fonctionnement de Teams

<u>Devoirs pour lundi</u> : révisions du premier cours (quiz oral)

Annexe 6 Plan de cours E1CS2

Cours 17 : Lundi 15 octobre

1. Discussion sur le week-end

-Comment ça va?
-ça va mal = ça (ne) va pas bien.
-Pourquoi?
-Parce que je suis malade: j'ai mal à la gorge, j'ai mal à la tête, je tousse, j'ai le rhume
-On m'a volé mon ordinateur, mon téléphone et ma carte de crédit
-et vous?
-ça va, je suis allé au café samedi après-midi
-j'ai visité Paris avec mon cours d'art
-j'ai étudié et j'ai écrit une composition

1. Correction des exercices:
-livre grammaire leçon p. 72 + p. 73 ex. 1, 2 et 3 (le V. aller)
En bus/ en train/ en avion/ en voiture / à vélo/ à pied
-Photocopie cahier Edito p. 13 ex. 1 (compréhension orale: les articles), 3 et 4 (V. -er), p. 19 ex. 2 (prononciation V. -er)

3. Présentations orales: un restaurant, un café ou un magasin d'alimentation à Aix
- *À anti-café, **on paye à l'heure** et c'est **à volonté***
- *C'est silencieux = calme = tranquille*

4. Les articles définis (le, la, l', les) et indéfinis (un, une, des) page 35
Exemple: c'est UNE tour / c'est LA tour Eiffel

5. Expression orale:

-Quelle est la plus grande ville du nord-est de la France?
-C'est Strasbourg

-Page 36, que représente le dessin?
-c'est un plan; c'est le plan de la ville de Strasbourg

-Regardez le plan, où sont les personnes (en vert)
*-les personnes sont **devant** la cathédrale.*

6. *Compréhension orale (p. 36)*

Transcription à trous (photocopie): complétez le dialogue avec les mots:
à droite, à gauche, tout droit
Jusqu'à, devant, ici, très loin, après, où
(un) carrefour
(je) cherche
(vous) traversez, continuez, prenez, passez, arrivez
Perdu(e)
pour aller à

-Question 3: les expressions qui permettent de demander ou d'indiquer un lieu:
Demander le chemin: Indiquer le chemin:

***Pour aller à** la place Kléber, s'il vous plaît ?* Ce n'est pas très loin.
Excusez-moi, je suis perdue... Vous allez **tout droit jusqu'à** la Poste.
***je cherche** la rue des Boeufs.* **Au carrefour**, vous **tournez à droite**.
***Où est la** cathédrale ?* Vous **continuez**.
Vous **passez devant** une banque et la place Kléber est **à gauche**.
Au carrefour, **vous prenez** la rue du Vieux-Marché-aux-Poissons.
Vous passez devant le musée historique.
Vous **traversez** le pont.
Vous **arrivez** dans la rue des Bouchers.
La rue des Boeufs, c'est juste après l'école, c'est la... deuxième à gauche.

-Question 4: regardez le plan et tracez les chemins

7. Communication:
- Lecture "Pour demander/indiquer le chemin" (p.36)
- Lecture "pour indiquer l'ordre":

-le premier/la première (rue)
-le/la deuxième (place), le/la troisième (avenue); le/la quatrième (carrefour), le/la cinquième (boulevard), ...

Devoirs:
-Livre de grammaire p. 34 + p. 35 ex. 1, 2 et 3: les articles *le, la, l', les, un, une, des*
-Livre de grammaire p. 66 + p. 67 ex. 1
-Livre de grammaire p. 70 + p. 71 ex. 1, 2, 3 et 4
-Photocopie p. 13 ex. 2 les articles *le, la, l', les, un, une, des*
-Photocopie p. 14 Communication pour indiquer/demander le chemin (compréhension orale)
-Livre Edito p. 36 ex. 4 entrainement (violet): conjuguez les verbes
-Avec le plan d'Aix, faites deviner à la classe où vous habitez (si vous habitez au centre-ville) ou un autre lieu! Vous êtes à l'IAU. Vous indiquez votre chemin à la classe. Vous finissez par "je suis arrivée (chez moi)!"

Annexe 7 Plan de cours E2CS1

31 janvier 2019

To do :
Prep teams
Write/cut sentences

tableau :
Bienvenue !
FRE 101-102B
Professeur : [redacted]

Je m'appelle…
Comment tu t'appelles ?
Comment il/elle s'appelle ?
Il/elle s'appelle…
Je ne sais pas.

Plan :
10h30 à 10h45 Prénoms, français seulement (French only !)
10h45 à 11h00 Indroductions and syllabus (English OK)
11h00 à 11h45 « ça va ? »
11h45 à 12h00
12h00 à 12h20
Devoirs : alphabet practice, journal, handout=CPF n°1

Material : tennis ball, cut sentences, syllabi, HW handout

Plan du cours : Maïlys
I. Je m'appelle + jeu des prénoms
A. Mettez-vous en cercle
B. jeu des prénoms : repète…
C. Changer de place. Je m'appelle [redacted]… faire le tour
D. Changer de place. Je m'appelle X. (à droite) Il/elle s'appelle Y. lancer ballon.
Il s'appelle Xxxx. Elle s'appelle Yyyy. Elle s'appelle… Je ne sais pas ! (lancer ballon) Comment tu t'appelles ? (autre étudiant, etc.) Comment il/elle s'appelle ?

II. Introductions + syllabus
A. Welcome to Français pour Débutants. I wanted the first portion of class to be 100% in French to make it very clear that we don't need English here. We can do the majority of what we need to do using only French. And so I'm going to ask you to keep your English use to a strict minimum! When I want to make sure that something is very clear, I will say it in English. Trust me to make sure that you hear the information you need in the appropriate language.
That said, we're going to speak in English for the next few minutes as we introduce ourselves, go over the course structure and requirements, etc.
Me: American, translator, language teacher, 7 years in France, began as study abroad student...
You: *where you're from, major, other languages spoken/studied? first time abroad?*
B. Syllabus
Let's read through the syllabus.
C. Install Wordreference, Teams, bookmark fr.wiktionary.org
D. Teams
Class notebook + little arrow
E. other questions:
Do we bring both books everyday
Can we write in books
Do we need to use IAU email address
+ Monday Alexandre

III. « Ça va ? »
A. - Comment tu t'appelles ?
- **Comment ça va ? = ça va ?**

ça va ((très) bien)
comme ci comme ça = moyen moyen
ça va mal = ça ne va pas.

Brainstorming : Les mots/**expressions utiles** pour **saluer** (p. 13) : **bonjour, bonsoir, salut, coucou, bonne journée, bonne soirée, à bientôt, à tout à l'heure, ciao, au revoir**
(don't say bonjour twice…) ✓
au revoir, à plus, ciao…

C. Edito p. 13
Couvrir les dialogues
Regarder les images
Écouter les dialogues
A, b, c ou d ?
Lire dialogues + écouter

Au tableau : familier / formel
Ecrire des expressions des dialogues

B. ~~vidéo : la bise~~ → la bise démo à Maike
En paires : debout, avancer d'un pas, faire la bise et « salut, comment ça va ? ».

C. **Tu** et **vous**

D. Brainstorming : Les mots utiles pour être poli : merci, de rien, s'il te plaît, s'il vous plaît, …

II. Mots ~~clairs~~ transparents
A. Mettez vous en paires. Deux personnes.
Regardez les documents.
Xxxxx : c'est clair ?
En français, beaucoup de mots sont clairs
Dans les documents, notez les mots clairs. Une liste de cinq mots clairs. C'est une liste secrète !
Trois minutes.
B. Pendu (mot sur le tableau, eg, philo…)
Attention ! Proposez des lettres. Bravo ! …
(lettres difficiles dans un encadré sur le tableau)
C. Vous jouez ! Préparez le jeu. (vérifier orthographe)
étudiants : « proposez des **lettres** »
2x par groupe
liste des mots clairs sur le tableau
D. Beaucoup de mots français sont ~~clairs~~ !
E. Pendu + alphabet transparents
~~Mots apparentés~~

V. Se présenter (upward exp)
A. Écoutez…
Je m'appelle [redacted]
Je suis américaine
Je ne suis pas canadienne
Je suis professeure
J'habite à Marseille
J'ai 36 ans
Je parle français
Je ne parle pas italien
B. Étaler feuilles avec phrases coupées sur la table, modeler comment former une phrase. Demander à un étudiant de venir former une phrase, les autres corrigent.
C. Relire les phrases, inviter les autres à se présenter à la même façon.

VI. Time at end :
Nombres 1-12 slow erase

Annexe 8 Plan de cours E2CS2

Lundi 4 mars

Devoirs : EC p.27 (utiliser dictionnaire pour x.2), p.28, p.30-31 comp orale x.1-7
Matériel : verbe aller

Négatif partitif : pas de …
Beaucoup de/un peu de

I. Warmup :
Qu'est-ce que vous avez fait ce WE ?
Pronunciation activity with Alexandre ?
And/or Edito p.30
Announcements : tutoring with Alexandre
Talk on Wednesday
Midterm : Monday 11/03
Grammar list coming soon…

II. Quiz retour
C'est le 4 mars, 2019
Alexandre : m/F ?? …Mozambique

III. Corriger devoirs
CPF 15

IV. Verbe aller
e.g Je vais au restaurant, je vais au supermarché, nous allons à Nice…

V. Le restaurant
Vos restos préférés à Aix ??
Edito p.54
Comp orale…
*différence carte/menu

VI. Jeu de rôle
Le client pose minimum 3 questions
Le serveur pose 2 questions
Commander entrée, plat, dessert, boisson
Chaque dialogue dans un restaurant à Aix (Teams)

VII. Aller

VIII. Politesse : brainstorm
Pardon, désolé etc
Gad Elmaleh
En France, il y a trop de formules de politesse…
Dans un ascenseur…

Annexe 9 Plan de cours E4CS1

FRENCH 101-102 A

COURS 1
Jeudi 31 janvier

10h30 – 12h20= 1h50

- Brise-glace prénoms +
~~intro « je m'appelle, tu t'appelles, il/elle s'appelle~~» pas fait

5'

- Quick presentation of students in English
→ I need to make sure they haven't taken French classes: some did but years ago…
+ vérif listing ok

5'

Syllabus Reading

parties communes et non déroulé précis des cours + questions ? = no questions

15'/20'

Presentation of Teams

Download apps Teams + Wordreference

Teams = 4 sections:

* Conversations → homework / post photos and videos / optional links
* Files → mp3 resources = audio files of the books
= **quick presentation of the books** (don't mix up Méthode and Cahier d'activité)
* Class notebook: outlines and study guides for the class
→ arrow for navigation
We won't use the personal notebook.
* Assignments: nightly homework in exercises book or handout
but **you won't turn in your homework there**.

15'

Questions?

= 45/50'

Fini à 11h30

On repasse en français !

Saluer et dire comment on va

Salut, ça va ? Édito p. 13

1 – CO 3→ d'abord ac dialogue caché → individuel + corrections avec intro voca
Les dialogues n'ont pas été cachés, donc les étudiants ont bloqué sur l'écrit. J'aurais dû passer l'audio sans le livre

Bonne journée, bonne soirée

15'

Formel ou informel ? → tous ensemble au tableau

10'/15'

Bonjour, Bonsoir	Salut ! (Coucou !)
Au revoir	~~Salut, ciao, à plus !~~
Vous allez bien ? ~~Comment allez-**vous** ?~~	**Tu** vas bien ? Ça va ? Ça va et **toi ?**
Madame, Monsieur	

+ voca : à ce soir, à demain, à demain matin !

Tu/vous

2 – Serrer la main ou faire la bise ?
Comment on fait la bise.

3 – Jeux de rôles = sympa !
~~Accessoire : Cravate~~ pas pris

15'/20'
= 45' ?

~~4 – vidéo la bise « Comme une française »: *kiss or check hands?*~~

~~Selon timing, sinon a casa 5'~~

Pas le temps!!

Assignments = section assignments in Teams

5'

- Polycopié exercices COMMUNICATION PROGRESSIVE DU FRANÇAIS p. 8/9 = prendre 5 minutes pour bien expliquer... Vrai ou faux / le son /y/
  - Écouter les dialogues p. 8
  - Faire les exercices 1, 2, 3, 4 p. 9

Explications un peu trop rapides

~~**Activités complémentaires**~~

~~Entre 5' et 20'~~

~~**EO : les mots français en américain** ou dans votre langue maternelle~~
~~**CE : Les mots transparents du français**~~
~~Matériel : magazines et journaux~~

= Pas le temps.

Bon démarrage. Un peu tendu pendant la lecture du syllabus. Mais ambiance qui s'est bien réchauffée lorsqu'il a fallu se faire la bise !!

Annexe 10 Plan de cours E4CS2

FRENCH 101-102 A

COURS 14 - Lundi 4 mars

Salle **Camus**
12h – 13h50 = 1h50

Ramassez les « petits textes du week-end » # 4

Corrections devoirs

Cahier d'activité Édito 10'
- la quantité non définie : exercices 1 et 2 p. 26
- phonétique – e final non prononcé / é final prononcé : exercices 1 et 2 p. 29

GPF : grammaire progressive du français en autocorrection
37/ Je mange de la salade et du fromage. p. 84/85 - exercices 1, 2 et 3

Aujourd'hui, j'ai évalué :

Oral : Qu'est-ce que tu manges au petit-déjeuner ? Qui est végétarien ? 5'

12h15/20'

Edito p. 54 – A table! = 1h15
CO piste audio 35

1- images: au supermarché ? au **restaurant** ?
le menu / la carte (préciser : en relation avec les dialogues qu'on écoute).

2- consigne + écoute 1
a b c

3- Quelles formules prennent les clients ? → v. **prendre**
je prends
tu prends
il prend
nous prenons
vous prenez
ils prennent

→ cf. menu
voca : **les étapes du repas**
une entrée
un plat
un dessert

une formule

4- écoute 2 – paroles pour commander au restaurant/au café

encadré le serveur/le client
voca : l'addition

5- lecture questions + écoute dialogue 2 (28')
a – **le plat du jour**, c'est du poisson
b – un plat du jour : un plat cuisiné, préparé, chaque jour.
c – « j'ai très faim » → **avoir** + faim/soif (*to be hungry*) : Tu as faim ? Oui, j'ai faim ! / Non, je n'ai pas faim.
+ intro si possible de **avoir + chaud/froid** « j'ai chaud / j'ai froid » (pour GPF).

6- lecture question + écoute dialogue 3.
un pourboire.
En France, est-ce qu'on donne (*give*) un pourboire ? Et aux États-Unis ?

7- en classe ou à la maison selon timing. **13h30**
à ajouter aux exos le cas échéant.

jeu de rôles = au moins 10/15' (ou plus idéalement pour qu'on s'écoute les uns les autres).
ou le lendemain matin ??

ou /à ne pas confondre avec où.

13h45

Devoirs cours 11

1- Corriger le quiz pour me le rendre.

2- Apprendre la leçon
l'encadré « pour commander au restaurant » Édito p. 54
les verbes
le vocabulaire, Édito p. 57 : au restaurant / la vaisselle / les boissons

3- Livre Édito p. 57
exercices 1 et 2 p. 57

4- Cahier d'activité Édito
Vocabulaire au restaurant / au café p. 28 exercices 1 et 2

rendre le quiz

---

fin 13h50

Annexe 11 Plan de cours E1ESP1

Spring 2018

EARLY START DEBUTANTS

Cours 1 lundi

- **Présentation** de la classe (avec la balle) :
    - *Comment tu t'appelles ?* (balle)
    - *Comment ça va ? ça va ((très) bien), moyen-moyen, comme ci comme ça,*
    - *Refrain de* ***la chanson de Claudio Capéo « ça va ça va »***
- **Gestuel** : debout, avancer d'un pas, se serrer la main et dire « B*onjour, comment ça va ? ».* Recommencer. Changer de partenaire. Idem avec la bise et *« Salut, comment ça va ? ».*
- **Civilisation** (tableau): Carte de la France: placer des villes, des pays, des montagnes, de la gastronomie régionale, etc.

+ visite virtuelle des lieux écrits

- **Vocabulaire utile** :
  Au tableau *:* liste des mots et phrases que la classe connaît déjà
  + Comment dit-on « … » en français ? - On dit « … » (balle)
- **Vidéos « comme une française » : *Never say « bonjour » twice ; Kiss or shake hands***
- **Questions ouvertes**
- **Les nombres de 1 à 10**

Visite du CEF

Annexe 12 Plan de cours E1ESP2

Cours 4: jeudi

- Questions ouvertes
- Discussion sur la sortie à la montagne Sainte Victoire (mardi) et sur la sortie au vignoble (mercredi).
- **Le vocabulaire des fruits et des légumes**
  a. Un thème par groupe : les fruits rouges/les autres fruits ; les légumes verts ; les autres légumes ; puis mise en commun au tableau
  b. **Site : http://ticsenfle.blogspot.fr/2014/09/fruits-et-legumes-vocabulaire.html**
- **Vidéo Comme une française how to go to the market in France**
  http://www.commeunefrancaise.com/how-to-go-to-the-market-in-france/
- **Les nombres de 21 à 69**
- *Vocabulaire utile : C'est très/trop/pas cher,* etc.
  + Jeu de rôle au marché
- **Les jours de la semaine** sur le site *tameteo.com*

- **Sortie pédagogique: au marché aux fleurs, au petit marché et au grand marché**

Prendre des photos durant le cours de cuisine et présenter sa recette vendredi

Annexe 13 Plan de cours E3ESP1

Séance 1 (2 heures)

Objectif Global → Faire connaissance, Saluer

Objectif(s) Pragmatique(s) → établir des relations sociales, donner et demander des informations

Objectifs Linguistiques → Saluer , se présenter, entrer en contact, compter de 1 à 20, tutoiement ou vouvoiement, formules de politesse,

Objectifs Socio-culturels/ Sociolinguistiques → faire connaissance, instaurer une cohésion de groupe, découvrir la géographie de la France, les salutations en France

Niveau → A1/ A1+

Activités et consignes	Modalités	Matériel	Durée
Faisons connaissance : En cercle, lancez la balle à une personne et demandez-lui « comment tu t'appelles ? » « Je m'appelle … » puis passez la balle à une autre personne.	Oral Groupe	Une balle	10 minutes
« Comment vas-tu ? » : en cercle, lancez la balle à une personne. Demandez « Comment tu t'appelles ? ».	Oral Groupe	Une balle	10 minutes
Compréhension orale : Exercice 1 : écoutez le dialogue. Associez un dialogue à une photo. Exercice 2 : écoutez et complétez avec tu ou vous . Exercice 4 : Classez ces mots dans le tableau	Oral /écrit Individuel	Photocopie activité livre Latitudes 1 pp11-12 activités 1 ,2 et 4	20 minutes
Vidéo « comme une française » *: Never say « bonjour » twice ; Kiss or shake hands* Répondez aux questions	Oral / écrit Individuel	Tableau feutres Rétroprojecteur Ordinateur	15 minutes
Serrer la main ou faire la bise ? : Former deux lignes. L'enseignante donne une situation (ex : vous êtes deux amis) Avancez d'un pas et choisissez entre serrer la main de	Oral	Feuille préparation situation	10 minutes

votre camarade et dites « Bonjour comment ça va ?... »			
Puzzle France : reconstituez le puzzle de la France. Suivvezles instructions Discussion	Oral Groupe	Morceaux puzzle + fiche instruction	20 minutes
Comment dit-on … ? : listez des mots et phrases que la classe connaît. Comment dit-on « … » en français ? on dit « … » (balle)	Oral/écrit Groupe classe	Tableau, stylo	15 minutes
Comptons ensemble : chaque étudiant porte un numéro. Se mettre en ligne et se ranger par ordre croissant.	Oral Groupe	Etiquettes numéros	10 minutes

Annexe 14 Plan de cours E3ESP2

Séance 4 (2 heures)

Objectif Global → comprendre et réaliser une recette

Objectif(s) Pragmatique(s) → suivre des instructions de recettes, faire des compliments, compter jusqu'à 100

Objectifs Linguistiques → le lexique cuisine, nombres 70 à 100, l'impératif

Objectifs Socio-Culturels/ Sociolinguistiques → la gastronomie française et provençale

Niveau → A1/ A1+

Activités et consignes	Modalités	Matériel	Durée
La chasse des nombres : entourez le plus rapidement le nombre prononcé par l'enseignante avant votre adversaire	Oral Deux équipes	Tableau	10 minutes
Kahoot : la gastronomie française Trouvez le plus vite possible la bonne réponse parmi celles proposées et gagnez la partie.	Ecrit Individuel	Ordinateur, Téléphone portable, Rétroprojecteur, tableau	15 minutes
Compréhension écrite : lisez le texte sur la gastronomie française et répondez aux questions.	Écrit Individuel	Photocopie texte et exercices	20 minutes
Rallye recette : la recette des « tartines provençales » est affichée à deux extrémités de la classe. Allez chercher les mots manquants de la recette et dictez-les à votre camarade. Le premier à avoir complété la recette sans faute à gagner.	Oral / écrit Groupe	Photocopie recette x2 Photocopie recette à trou Scotch	20 minutes
Vidéos : Comme une française : comment apprécier la nourriture + How to compliment your French host about diner Répondez aux questions.	Oral/écrit Individuel	Rétroprojecteur Tableau Ordinateur Photocopies questions	20 minutes
Cuisinons ensemble « les tartines provençales » suivez les étapes de la recette. Bon appétit !	Oral Groupe	Ordinateur, fiche recette, condiments, ustensiles, serviettes et assiettes en papiers,	35 minutes

Annexe 15 Plan de cours E3CI1

FRE101C Summer 19

Lundi 25 juin

Salle Séminaire

1. Mardi 25 juin

- Syllabus et présentation des livres
- Saluer et se présenter : *Je m'appelle…*
- Les formules de politesse
- Les sons du français et l'alphabet => épeler son nom
- Les mots et phrases utiles
- Les nombres de 1 à 10
- Tu ou vous ?

---

1) Presentation du syllabus

Bienvenue dans le cours FRE101C
Je m'appelle [redacted] . Je suis votre professeure.

-course description
- prerequisite : demander depuis cbien de temps ils font du français
- course objectives
- typical class day
- présentation et distribution manuels
-Evaluation and grading
- class rules : -your cell phone, tablet and computer must be turned off
  - do not go to the toilet during class
  - the class is going to be in French

  -Break : négocier avec eux

- Calendar

2) Jeu "Je m'appelle… et toi ? » avec balle
   Chaque élève demande à son voisin de droite puis à son voisin de gauche « comment tu t'appelles ? »
3) Les apprenants forment une file dans un espace étroitement délimité. Ils doivent se classer dans l'ordre alphabétique en interrogeant une personne à la fois.
4) Les différentes façons de saluer / ça va

5) Exercice Salut ça va p 13 édito piste 3
   Réponse : 1C 2D 3B 4A
   Quelle est la différence entre dialogue un et deux
   Lequel est formel et informel ? pourquoi
   ➔ la différence tu / vous

Tu/te/toi are singular , and used only when talking to members of your family, close friends, young people of roughly your own age or younger, or pets.
Vous /vous/vous are plural and used when talking to your boss, strangers , older people.

Comment tu t'appelles / comment vous vous appelez ?

Exercices p15 ex 1, 2

6) Classez ces mots dans le tableau
   Bonjour – ça va – salut -coucou – s'il-vous-plaît – merci – ça va bien – très bien – et vous – et toi – monsieur – s'il te plaît – vous allez bien – au revoir – madame - à demain – de rien – je vous en prie.

Tu	Vous	Tu/vous

7) Formule de politesse : s'il vous plaît / s'il te plait , merci , je vous en prie , de rien ,
8) Alphabet p14 ex1
9) Demander qu'ils épèlent leur prénom nom
   Comment ça s'écrit s'il te plait/ s'il vous plait ?
10) Jeu étiquette → chaque étudiants pioche une étiquette et ils doivent à tour de rôle épeler le mot , le premier à trouver le mot gagne 1 point , le premier qui arrive à 4 points gagne
11) Les mots/phrases utiles : p18
12) Jeu balle les nombres de 1 à 10

Devoirs : Grammaire progressive p8-9

Annexe 16 Plan de cours E3CI2

FRE101C Summer 19

8. Lundi 8 juillet

- Il y a / il n'y a pas
- Vocabulaire de la ville
- Les moyens de transports
- Décrire une ville
- Questions ou affirmations ?

---

1) Présentations orales
2) Dictée marathon (pas plus de 15 minutes)
3) Exercice par pair : Connaissez-vous Aix-en-Provence ? texte + questions
4) Edito p 34 exercice compréhension 3,4 piste 23 → 3 écoutes
5) Exercices vocabulaire p 35 ex 5 ; cahier activité p 15 ex 1 et 2
6) La fiche ma ville et ses commerces
7) Activité par pair : Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville ?
   Il y a + lieu / personne → Dans la rue , il y a un marché mais il **n**'y a **pas de** pharmacie.
   Ne pas dire → ~~dans la rue , c'est un marché~~

   Qu'est-ce qu'il y a dans la rue ? il y a un marché.

8) Exercices 1,2, 3p 37
9) Compréhension orale : Circuler à Montréal
   - → Dans quelle ville ça se passe ?
   - → Il y a combien de moyen de transport ?
   - → Classez les moyens de transport dans l'ordre de la vidéo ? (en bus, en auto, à pied, à vélo , en autopartage)
   - → Qu'est ce que l'autopartage ? réponse b : prendre la voiture avec des voisins.
   - → Quel est le conseil de la vidéo ?
10) Exercices 1 et 2 p 38 Intonation montante / descendante
11) Jeu questions ou affirmation ?
    - → Écrivez 2 questions sur la ville de votre voisin(e) votre cahier. Posez ces deux questions à votre voisin(e). Il/elle répond puis il/elle pose ses deux questions

12) Pas oublier rendre test → correction + répondre aux questions

---

Devoir p 66-67

Annexe 17 Listes questions pour les entretiens semi-directifs

Professeur curriculum

1) Quelle(s) formation(s) avez-vous suivi ?
2) A quelle age avez-vous commencé à apprendre le français ? dans quel contexte ?
3) Quand avez-vous commencé à enseigner le français ?
4) A quel endroit ? quel public ?
5) Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?
6) Est-ce que l'enseignement du français que vous avez reçu à une influence sur votre agir professoral ?

IAU

1) Quelle est votre rôle à l'Institut ?
2) Depuis combien de temps enseignez-vous à IAU ?
3) De quelles classes êtes-vous en charge ?
4) Quelle est la tranche d'âge de la classe ?
5) Combien d'apprenants y a-t-il dans la classe ?
6) Combien d'heure enseignez-vous par semaine ?
7) Quels outils pédagogiques utilisez-vous pour enseigner ?
8) Y-a-t-il des outils pédagogiques imposés par l'institut ?
9) Pouvez-vous me parler de l'environnement dans lequel vous enseignez ?

La planification de cours

1) Classez les quatre paramètres suivants par l'importance que vous leur accordez dans votre action de langue. La langue, la planification, l'interaction avec l'apprenant, l'inscription du moi.
2) Pourquoi cet ordre ?
3) Selon vous, comment définissez-vous la planification de cours ? selon vous, a quoi sert la planification de cours ?
4) Sur une échelle de 1 à 10, (10 étant la note la plus haute), quel est le degré d'importance de la planification de cours dans votre agir professoral
5) Est-ce que vous préparez vos cours ?
6) En combien de temps (approximativement) préparez – vous un cours ?
7) Qu'est-ce que vous prenez en compte quand vous préparez votre cours ?
8) Qu'est-ce que vous écrivez sur votre plan de cours ?
9) Est-ce qu'il est important de noter le temps consacré à chaque activité ?
10) Selon vous, a quoi sert la planification de cours ? Selon vous, quelles sont les bénéfices et inconvénients de la planification de cours ?
11) Comment utiliser vous le plan en classe ?
12) Annoncez-vous le plan du cours en classe ? si oui comment ? si non pourquoi ?
13) Est-ce que vous arrivez mettre en place toutes les activités de votre plan ?
14) Est-ce qu'il vous ait déjà arrivé de ne pas pouvoir faire toutes les activités durant un cours ? pourquoi ?

15) Selon vous, quelle est l'influence des interaction enseignant / apprenant dans la planification de cours ? Y a-t-il des normes de conduites dans vos classes ? lesquelles ? que faites-vous quand on s'en éloigne ? donnez un exemple concret.
16) Enseigner est un acte qui rencontre des obstacles. Pouvez-vous exprimer les principales résistances (facteurs temps, problèmes avec le matériel, intercompréhension, difficultés de la langue, indifférence des élèves) que vous rencontrez habituellement
17) Apportez-vous des modifications sur votre plan pendant et après la séance ?
18) Gardez-vous les mêmes planifications/cours d'une année à une autre ? Si oui pourquoi ? si non pourquoi ?

Le Syllabus

1) Quand et comment rédigez-vous votre syllabus ?
2) Quels éléments figurent dans votre syllabus ?
3) Selon vous, a quoi sert un syllabus ?
4) Rédigez-vous toutes parties du syllabus ?
5) Avez-vous des normes à suivre ?
6) Comment utilisez-vous le syllabus pour planifier vos cours ?

Résumé

L'acte d'enseigner manifeste une combinaison de trois processus intrinsèquement liés : la connaissance de l'enseignant, sa planification et l'expérience pratique issue des interactions de classe. La planification est une étape indispensable car elle permet de simplifier l'acte d'enseignement. Le contenu didactique est préparé en amont du cours, résumant le déroulement de ce dernier du début à la fin. Lors de la préparation, l'enseignant essaie à la fois de donner un sens logique et de visualiser le cours qu'il va devoir exécuter devant les apprenants, de prédire ce que les apprenants vont apprendre tout en sachant que des imprévus apparaitront. La planification de l'enseignant est en constante évolution à cause de l'émergence de nouveaux paramètres dans ses actions enseignantes. Par conséquent, cela amène l'enseignant à modifier, adapter, changer, réajuster sa planification. Cela a donc un impact sur les facteurs qui régissent l'agir professoral. En effet, le facteur temps, le facteur institutionnel, le facteur personnel et le facteur de planification évoluent et varient selon les paramètres émergents. Ces facteurs intrinsèquement liés ont une influence les uns sur les autres. Quels influences les différents facteurs (temps/ personnel/ institutionnel) ont-ils sur le facteur de la planification de cours ? Quels effets l'expérience de la pratique enseignante a-t-elle sur la planification de cours ?

Dans une étude de cas faite à l'Institut Américain Universitaire, il s'agira d'analyser les différents effets des facteurs sur la planification de quatre enseignantes à partir d'un échantillon de plans de cours, de syllabi et d'entretiens

Mots clés : agir professoral, étude de cas, pensée enseignante, planification, syllabi.

The act of teaching manifests a combination of three intrinsically linked processes: teacher knowledge, planning, and practical experience from class interactions. Planning is an essential step that simplifies the teaching act. The didactic content is prepared before the course, summarizing the course from the beginning to end. During the preparation, the teacher tries both to organize logically and visualize the course he will have to perform in front of the learners in order to predict what the learners will learn while knowing that unforeseen events will appear. Teacher planning is constantly changing because of the emergence of new parameters in its teaching actions. Therefore, this leads the teacher to constantly modify, adapt, change, readjust his planning. This has, therefore, an impact on the factors that constitute the teaching behavior. Indeed, the time factor, the institutional factor, the personal factor and the planning factor change and vary according to the emerging parameters. These intrinsically linked factors influence each other. What influences do

different factors (time / personal / institutional) have on the factor of course planning? What effects does the experience of teaching practice have on lesson planning?

In a case study done at the American University Institute, it will be a question of analyzing the different effects of the factors on the planning of four teachers from a sample of course syllabus, syllabi and interviews.

Key words: case study, planning, syllabi, teacher behavior, teacher thinking.